UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ODAIR VIEIRA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO: A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO NO ESTADO DE SÃO PAULO - BRASIL (1965-2020)

MARÍLIA - SP
2022

ODAIR VIEIRA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO: A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO NO ESTADO DE SÃO PAULO - BRASIL (1965-2020)

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.
Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti

MARÍLIA - SP
2022

Ficha catalográfica

S586a Silva, Odair Vieira da
Alfabetização: a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado no estado de São Paulo - Brasil (1965-2020) / Odair Vieira da Silva. -- Marília, 2022
377 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti

1. Alfabetização. 2. Produção Acadêmica. 3. Dissertações e Teses. 4. Instrumento de Pesquisa. 5. Estado de São Paulo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ODAIR VIEIRA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO: A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO NO ESTADO DE SÃO PAULO - BRASIL (1965-2020)

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Banca Examinadora

_____

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti
Programa de Pós-Graduação em Educação - Unesp - Marília/SP

_____

1º Examinador: Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação - Unifesp – São Paulo/SP

_____

2ª Examinadora: Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Programa de Pós-Graduação em Educação – UEMS – Paranaíba/MS

_____

3ª Examinadora: Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza Chaloba
Programa de Pós-Graduação em Educação - Unesp - Araraquara/SP

_____

4ª Examinadora: Drª. Agnes Iara Domingos Moraes
Programa de Pós-Graduação em Educação – UEMS – Paranaíba/MS

Marília, 25 de março de 2022

À minha amada esposa Cláudia Konstansky Vieira e aos meus filhos Gustavo Konstansky Vieira e Débora Konstansky Vieira, como prova de que ânimo, coragem e fé em Deus nos levam a concretizar sonhos!

Eternamente, aos meus pais, Manoel e Geny (in memoriam) pelo carinho e amor incondicional que me deram.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos.

A Deus, que alimentou a minha alma com serenidade e perseverança durante toda essa jornada.

Aos meus irmãos, Orlando, Osvaldo (in memoriam), Eleonora, Alaíde e Leice, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e me inspirando em todos os momentos.

À minha estimada tia Nilza França Bacarim, pelo apoio constante e força para prosseguir.

Aos meus sogros Cesário Konstansky e Maria de Lourdes Selli Konstansky, que na ausência de meus pais me acolheram como filho.

Aos coordenadores e docentes do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Filho "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília/SP, e, sobretudo, à minha orientadora, Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti, que com muita paciência, respeito e atenção me auxiliou no desenvolvimento desta tese.

Aos professores membros do Exame Geral de Qualificação, Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (Unifesp - São Paulo/SP) e Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza Chaloba (Unesp - Araraquara/SP), pela interlocução e pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

À equipe médica que me acompanhou em tratamento, em especial, Dr. James Augusto Soares Ferro, Drª. Franciany Cunha Peregrino Rodrigues, Drª. Márcia Aparecida Momesso e Dr. Anderson Ballestero Fukoshima, que no decorrer dessa jornada, demonstraram cuidado e atenção necessários para que eu pudesse vencer essa etapa de minha formação.

Aos meus amigos e companheiros da educação, em especial, aos professores das redes pública e privada do estado de São Paulo, pelo trabalho primoroso que desenvolvem em sala de aula.

Aos meus alunos e ex-alunos da educação básica e do ensino superior, pelo privilégio de podermos aprender juntos, de podermos trilhar os caminhos do conhecimento.

Aos meus amigos, por estarem presentes nos momentos difíceis, pelas palavras de incentivo e pelo apoio incondicional.

Deus seja louvado!

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.

(CAGLIARI, 1992, p.10)

SILVA, Odair Vieira da. *Alfabetização*: a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado no estado de São Paulo – Brasil (1965-2020). Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2022. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

RESUMO

Nesta tese, apresentam-se resultados de pesquisa de Doutorado em Educação, vinculada às linhas "História da alfabetização" e "História do ensino de língua portuguesa", do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa – História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil, todos coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti. Com o objetivo de contribuir para a compreensão da produção acadêmica sobre a alfabetização no estado de São Paulo, entre os anos de 1965 e 2020, enfoca-se o levantamento de referências de textos acerca da produção acadêmica relativa ao tema alfabetização, em especial, dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas paulistas. Desse modo, busca-se compreender a constituição do campo de conhecimento convergente ao tema, tendo como ponto de partida o ano de 1965, assinalado pela localização da mais antiga tese de doutorado sobre alfabetização defendida no estado de São Paulo. No que tange ao marco final, ano de 2020, esse suscita o prazo de publicização das dissertações de mestrado e teses de doutorado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção pela pesquisa do tipo "estado do conhecimento" deve-se ao fato de que esse tipo de estudo realiza um inventário do conhecimento elaborado sobre o tema, com vistas a ordenar e fornecer informações ampliadas quanto aos enfoques mais pesquisados, eventuais incoerências e incompatibilidades de resultados, bem como a verificação de possíveis lacunas existentes. Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, decorrente de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências acerca da produção acadêmica relativa ao tema alfabetização, elaborou-se um instrumento de pesquisa contendo 738 referências de textos, sendo 573 de dissertações de mestrado e outras165 de teses de doutorado. Essas referências foram elaboradas de acordo com as *Normas Brasileiras de Referências* (NBR) – 6023 (2018), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Dentre as referências reunidas, foi selecionado como *corpus* para a análise da configuração textual o conjunto de referências de textos que compõe o instrumento de pesquisa. A análise da configuração textual dessas referências contribuiu para a compreensão de aspectos importantes relacionados ao tema. Os resultados obtidos confirmam a relevância e a pertinência do estudo, favorecendo a compreensão do processo de constituição e acúmulo de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, apontam uma ampliação e interdisciplinarização constante do interesse no tocante ao tema, inerentes à produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo.

Palavras-chave: Alfabetização; Produção acadêmica; Dissertações e teses; Instrumento de Pesquisa; Estado de São Paulo.

SILVA, Odair Vieira da. *Literacy*: the production of master's dissertations and doctoral theses in the state of São Paulo - Brazil (1965-2020). Advisor Teacher: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2022. 377 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

ABSTRACT

In this thesis, are presented the results of Doctorate research in Education, linked to the lines "History of literacy" and "History of Portuguese language teaching", from the Research Group and the Integrated Research Project - History of Language and Literature Teaching in Brazil, all coordinated by Maria do Rosario Longo Mortatti. With the objective of contributing to the understanding of the academic production on literacy in the state of São Paulo, between 1965 and 2020, we focus on the collection of references of texts about the academic production on the topic of literacy, in particular, dissertations master's degrees and doctoral theses developed in postgraduate programs at public and private universities in São Paulo. In this way, we seek to understand the constitution of the field of knowledge converging on the theme, having as a starting point the year 1965, marked by the location of the oldest doctoral thesis about literacy defended in the state of São Paulo. Regarding the final milestone, the year 2020, this raises the deadline for publishing master's dissertations and doctoral theses on the website of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The option for research of the "state of knowledge" type is due to the fact that this type of study carries out an inventory of the knowledge prepared on the subject, with a view to ordering and providing expanded information regarding the most researched approaches, eventual inconsistencies and incompatibilities. of results, as well as the verification of possible existing gaps. Through a historical approach, centered on documental and bibliographic research, resulting from procedures for locating, retrieving, gathering, selecting and ordering references about the academic production on the topic of literacy, a research instrument was prepared containing 738 text references, of which 573 of master's dissertations and others 165 of doctoral theses. These references were prepared in accordance with the *Brazilian Reference Standards* (NBR) - 6023 (2018), of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Among the references gathered, the set of text references that make up the research instrument was selected as a *corpus* for the analysis of the textual configuration. The analysis of the textual configuration of these references contributed to the understanding of important aspects related to the theme. The results obtained confirm the relevance and pertinence of the study, favoring the understanding of the process of constitution and accumulation of knowledge, and, at the same time, point to a constant expansion and interdisciplinarization of the interest regarding the theme, inherent to the academic production on literacy in the state of São Paulo.

Keywords: Literacy; Academic production; Dissertations and theses; Research Instrument; State of São Paulo.

SILVA, Odair Vieira da. *Alphabétisation*: la production de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat dans l'état de São Paulo - Brésil (1965-2020). Conseillère: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2022. 377 s. Thèse (Doctorat en éducation) – Faculté de Philosophie et des Sciences, Université d'État Pauliste, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, les résultats d'une recherche de Doctorat en Éducation sont présentés, liés aux lignes "Histoire de l'alphabétisation" et "Histoire de l'enseignement de la langue portugaise", du Groupe de Recherche et du Projet de Recherche Intégré - Histoire de l'Enseignement des Langues et de la Littérature au Brésil, tous coordonnés par Maria do Rosário Longo Mortatti. Dans le but de contribuer à la compréhension de la production académique sur l'alphabétisation dans l'état de São Paulo, entre les années 1965 et 2020, il s'est concentré sur la collecte de références à des textes sur la production académique sur le thème de l'alphabétisation, en particulier, des mémoires master diplômes et thèses de doctorat développés dans les programmes de troisième cycle des universités publiques et privées de São Paulo. De cette manière, nous cherchons à comprendre la constitution du champ de connaissances convergeant sur le thème, ayant comme point de départ l'année 1965, marquée par l'emplacement de la plus ancienne thèse de doctorat sur l'alphabétisation soutenue dans l'état de São Paulo. Concernant la dernière étape, l'année 2020, celle-ci relève le délai de publication des mémoires de master et des thèses de doctorat sur le site internet de la Coordination pour le Perfectionnement des Personnels de l'Enseignement Supérieur (CAPES). L'option d'une recherche de type "état des connaissances" tient au fait que ce type d'étude procède à un inventaire des connaissances préparées sur le sujet, en vue d'ordonner et d'apporter des informations élargies sur les approches les plus recherchées, éventuellement incohérences et incompatibilités des résultats, ainsi que la vérification des éventuelles lacunes existantes. A travers une approche historique, centrée sur la recherche documentaire et bibliographique, résultant de procédures de localisation, de recherche, de collecte, de sélection et d'ordonnancement des références de la production académique sur le thème de l'alphabétisation, un instrument de recherche a été élaboré contenant 738 références textuelles, dont 573 de mémoires de maîtrise et 165 autres thèses de doctorat. Ces références ont été préparées conformément aux *Normes de Référence Brésiliennes* (NBR) - 6023 (2018) de l'Association Brésilienne des Normes Techniques (ABNT). Parmi les références recueillies, a été sélectionné comme *corpus* pour une analyse de la configuration textuelle l'ensemble des références textuelles qui composent l'instrument de recherche. L'analyse de la configuration textuelle de ces références a contribué à la compréhension d'aspects importants liés au thème. Les résultats obtenus confirment l'importance de l'étude, favorisant la compréhension du processus de constitution et d'accumulation des connaissances. Dans le même temps, ils indiquent une expansion et une interdisciplinarité constantes de l'intérêt pour le sujet, inhérentes à la production académique sur l'alphabétisation dans l'état de São Paulo.

Mots-clés: Alphabétisation; Production académique; Mémoires et thèses; Instrument de recherche; État de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Página

Figura 1. Faculdade de Direito, criada pela lei de 11 de agosto de 1827 121

Figura 2. Faculdade de Medicina, criada pela Lei nº 19, de 24 de novembro de 1891 123

Figura 3. Escola Politécnica: criada pela Lei nº 26, de 11 de maio de 1892 123

Figura 4. Escola, Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz": criada pela Lei n°26 de 11 de maio de 1892 124

Figura 5. Fachada do edifício onde funcionaram as primeiras instalações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada com a Universidade de São Paulo (USP), a 25 de janeiro de 1934 138

Figura 6. Presidente Castelo Branco assinando a Ata de Lançamento da Pedra Fundamental da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) 151

Figura 7. O governador Paulo Egydio Martins na assinatura da criação da Unesp, dia 30 de janeiro de 1976, em palanque montado na praça principal da cidade de Ilha Solteira/SP 160

Figura 8. Edifício John Theron Mackenzie, erigido entre 1894 e 1896..... 205

Figura 9. Edifício da Escola de Pharmácia de São Paulo, fundada em 1898 206

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 1. Quantidade de referências localizadas 62

Tabela 2. Quantidade dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, agrupadas por década de conclusão 62

Tabela 3. Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento 63

Tabela 4. Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 64

Tabela 5. Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por locais de produção: agrupamento por categoria administrativa 65

Tabela 6. Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por locais de produção: agrupamento por categoria administrativa 65

Tabela 7. Dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por pesquisadores orientandos e orientadores – agrupadas por sexo 66

Tabela 8. Teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por pesquisadores orientandos e orientadores – agrupadas por sexo 66

T**abela 9.** Número de instituições de ensino superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – estado de São Paulo – 2019 115

T**abela 10.** Número de instituições de ensino superior, por localização, segundo a categoria administrativa – estado de São Paulo – 2019..... 115

Tabela 11. Distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, segundo a natureza jurídica das instituições (2020) 118

Tabela 12. Distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, por níveis de formação (2020) 119

Tabela 13. Distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, por grandes áreas de conhecimento (2020) 119

Tabela 14. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior Publica e Privadas, no estado de São Paulo (1965-2020) 120

Tabela 15. Perfil institucional da graduação e pós-graduação (USP, Unicamp, Unesp) 133

Tabela 16. Quantidade dos programas de pós-graduação distribuída, entre as instituições de ensino superior públicas estaduais do estado de São Paulo 2020 134

Tabela 17. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação da USP, Unicamp e Unesp (1965-2020) 135

Tabela 18. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela USP: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes..... 145

Tabela 19. USP**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 147

Tabela 20. USP: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 148

Tabela 21. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP): por tipo de texto e década de conclusão 149

Tabela 22. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unicamp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 155

Tabela 23. Unicamp: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 156

Tabela 24. Unicamp: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 156

Tabela 25. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): por tipo de texto e década de conclusão 158

Tabela 26. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unesp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 165

Tabela 27. Unesp: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento 167

Tabela 28. Unesp: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento 168

Tabela 29. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade de Estadual Paulista (Unesp): por tipo de texto e década de conclusão 168

Tabela 30. Perfil institucional da graduação e pós-graduação (UFSCar, Unifesp e UFABC) 175

Tabela 31. Distribuição dos Programas de Pós-graduação entre Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado de São Paulo (2020) 176

Tabela 32. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação da Unifesp, UFSCar e UFABC (1965-2020) 176

Tabela 33. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unifesp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 182

Tabela 34. Unifesp**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 183

Tabela 35. Unifesp: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 183

Tabela 36. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp): por tipo de texto e década de conclusão 184

Tabela 37. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UFSCar: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes..... 188

Tabela 38. UFSCar: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento 189

Tabela 39. UFSCar: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 189

Tabela 40. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): por tipo de texto e década de conclusão 190

Tabela 41. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UFABC: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 191

Tabela 42. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal do ABC (UFABC): por tipo de texto e década de conclusão 192

Tabela 43. Perfil institucional da graduação e pós-graduação (Unitau, USCS) 194

Tabela 44. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das Instituições Municipais de Superior do estado de São Paulo (1965-2020) 194

Tabela 45. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unitau: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 195

Tabela 46. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela USCS: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 195

Tabela 47. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Taubaté (Unitau): por tipo de texto e década de conclusão 196

Tabela 48. Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS): por tipo de texto e década de conclusão 196

Tabela 49. Perfil institucional da graduação e pós-graduação das Instituições Privadas de Ensino Superior do estado de São Paulo 211

Tabela 50. Distribuição dos Programas de Pós-graduação entre Instituições Privadas de Ensino Superior no estado de São Paulo (2020) 212

Tabela 51. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo (1965-2020) 213

Tabela 52. Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação de instituições privadas de ensino superior por década de conclusão 215

Tabela 53. Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação de instituições privadas de ensino superior por década de conclusão .. 217

Tabela 54. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela PUC: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes..... 220

Tabela 55. PUC: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 221

Tabela 56. PUC: quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 223

Tabela 57. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Universidade Metodista: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 224

Tabela 58. Universidade Metodista: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 225

Tabela 59. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Uninove: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 226

Tabela 60. Uninove: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 227

Tabela 61. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UPM: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 228

Tabela 62. UPM: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento 228

Tabela 63. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela CUML: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 229

Tabela 64. CUML: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 229

Tabela 65. Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unifieo: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 230

Tabela 66. Unifieo: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 230

Tabela 67. Caracterização dos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior com baixa produção acadêmica sobre alfabetização: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes 232

Tabela 68. Instituições Privadas de Ensino Superior: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento..... 234

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 1. As duas primeiras gerações de orientadores da USP: 1938-1969 141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDPI	Biblioteca Digital de Produção Intelectual
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciclo Básico
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCD/SES	Coordenadoria de Controle de Doenças, Secretaria de Estado da Saúde, Governo do Estado de São Paulo
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCH	Centro de Ciências e Humanidades
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CCHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CCL	Centro de Comunicação e Letras
CCV	Centro de Ciências da Vida – PUC, Campinas
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas
CESESP	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	Comissão Coord. dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CRH/SES-SP	Coordenadoria de Recursos Humanos, Secretaria de Estado da Saúde, Governo do Estado de São Paulo
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EaD	Educação a Distância
ECEH	Escola de Comunicação, Educação e Humanidades
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
EPM	Escola Paulista de Medicina
EPPEN	Escola Paulista de Política, Economia e Negócios
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FATEC	Faculdade de Tecnologia
FC	Faculdade de Ciências
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (PUC/SP)
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FESPSP	Fundação Escola de Sociologia e Política
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFCLA	Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUFSCar	Fundação Universidade Federal de São Carlos
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GPHEELLB	Grupo de Pesquisa “História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil"
IAC	Instituto Agronômico
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo
IB	Instituto de Biociências
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IBSP	Instituto Brasileiro para Segurança do Paciente
IBT	Instituto de Botânica
IBU	Instituto Butantã
IC	Instituto das Cidades
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IIES	Institutos Isolados de Ensino Superior
IMES	Institutos Municipais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEN	Instituto de Pesquisas Energéticas Nucleares
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
ITAL	Instituto de Tecnologia de Alimentos
IZ/APTA	Instituto de Zootecnia, da Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária da União
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional

NBR	Normas Brasileiras de Referências
NUPPs	Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDEE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIB	Produto Interno Bruto
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PIPHELLB	Projeto Integrado de Pesquisa "História do ensino de Língua e Literatura no Brasil"
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPHELLB	Programa de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil"
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TEDE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
UBC	Universidade Braz Cubas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFIEO	Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITAU	Universidade de Taubaté

UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USAID	*United States Agency for International Development*
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USF	Universidade São Francisco
USM	Universidade São Marcos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Página

Introdução 21

Capítulo 1 – Apresentação do Instrumento de Pesquisa 54
1.1 Antecedentes históricos: fontes históricas, documentos e instrumento de pesquisa 55
1.2 A elaboração do instrumento de pesquisa: localização, recuperação e reunião de referências.. 59
1.3 O Instrumento de pesquisa: seleção e ordenação de referências 61

Capítulo 2 – História da pós-graduação no Brasil..... 68
2.1 Algumas conjecturas sobre a pós-graduação no Brasil: a gênese do ensino superior..... 69
2.2 História da pós-graduação no Brasil: alguns antecedentes 75
2.3 História da pós-graduação no Brasil: implementação e consolidação..... 84
2.4 História da pós-graduação no Brasil: o planejamento estatal das atividades da pós-graduação 95

Capítulo 3 – Aspectos da história das universidades e dos programas de pós-graduação onde foram defendidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo (1965-2020) 113
3.1 O Sistema de ensino superior do estado de São Paulo 114
3.2 A criação do sistema educacional de ensino superior do estado de São Paulo 121
3.3 A criação das universidades estaduais paulistas 126
3.3.1 As universidades estaduais paulistas: organização e fontes de recursos 128
3.3.2 A Universidade de São Paulo (USP) e a pós-graduação 136
3.3.3 A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a pós-graduação 149
3.3.4 A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a pós-graduação 158
3.4 As Universidades Federais do estado de São Paulo 169
3.4.1 A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a pós-graduação..... 177
3.4.2 A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a pós-graduação..... 184
3.4.3 A Universidade Federal do ABC (UFABC) e a pós-graduação..... 190
3.5 As Universidades Municipais do estado de São Paulo e a pós-graduação 192
3.6 O ensino superior privado no Brasil: formação e consolidação 196
3.6.1 As instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo..... 205
3.6.2 Aspectos da história dos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo..... 218

Considerações Finais 236

Referências 244

Instituições, acervos e sites consultados 269

Apêndice 1 - Produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020): um instrumento de pesquisa 272

Apêndice 2 – Relação dos orientadores das dissertações de mestrado sobre alfabetização (1965-2020) 359

Apêndice 3 – Relação dos orientadores das teses de doutorado sobre alfabetização (1965-2020) 370

Apêndice 4 – Quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, por ano de conclusão 375

INTRODUÇÃO

Em março de 2013, iniciei o Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP, e elaborei o projeto de pesquisa com enfoque analítico sobre as mudanças conceituais e estruturais relacionadas à educação e à formação escolar, a partir das reformas educacionais brasileiras, iniciadas na década de 1990, sob a égide da doutrina neoliberal. Para esse projeto de pesquisa, escolhi como *corpus* teórico os aportes conceituais da Teoria Crítica[1] ou Escola de Frankfurt, sob as contribuições dos filósofos alemães Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1875-1973) e Herbert Marcuse (1898-1979). A escolha por analisar essas mudanças decorreu, principalmente, da necessidade de compreensão das estratégias do projeto neoliberal de manipulação ideológica da formação escolar e do alinhamento da educação às demandas do mercado de trabalho e do capitalismo tardio. Do desenvolvimento desse projeto de pesquisa, resultou a dissertação de mestrado *Teoria crítica, neoliberalismo e educação*: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990 (SILVA, 2015), que defendi em fevereiro de 2015[2]. A mencionada dissertação resultou, ainda, na publicação do livro *Teoria crítica, neoliberalismo e educação:* análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990, pela editora Paco, em maio de 2020 (SILVA, 2020a).

No segundo semestre de 2015, ingressei como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP. Inicialmente, cursei a disciplina História do Ensino da Leitura e Escrita no Brasil, ministrada pela Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti. A partir desse momento, o tema "história da alfabetização" passou a se constituir como objeto de minhas leituras e reflexões. Em 2016, passei a integrar o Grupo de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e

[1] De acordo com Bueno (2003), a Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt teve origem a partir da iniciativa intelectual de um grupo de jovens estudantes de filosofia na Alemanha. Bueno (2003) esclarece que, durante a década de 1920, "[...] os intelectuais alemães de esquerda, frustrados pelo fracasso da promessa socialista na Europa e em especial na Alemanha, viram-se diante do seguinte dilema: apoiar o socialismo russo, fundado pelos bolcheviques, ou apoiar o socialismo moderado da República de Weimar" (p. 24). Diante desse impasse, "[...] pareceu mais sensato aos fundadores da Teoria Crítica seguir um terceiro caminho, inicialmente traduzido na revisão dos pressupostos da própria teoria marxista. Esta deveria ser revista para que pudesse integrar-se de maneira mais efetiva a uma possível práxis revolucionária" (p. 24).

[2] Dissertação de mestrado *Teoria crítica, neoliberalismo e educação:* análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990, vinculada à linha "*Filosofia e História da Educação no Brasil*" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015, sob orientação do Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno.

Literatura no Brasil" (GPHEELLB)[3], na condição de aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em março de 2017, ingressei como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, sob orientação da Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti. Como integrante do GPHEELLB e aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP, intensifiquei meu interesse pelo tema. Em vista do exposto, comecei a reunir um conjunto de textos e referências de textos publicados e "publicizados"[4] sobre a história da alfabetização, tais como livros, artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado.

As leituras que realizei estimularam a reflexão que me possibilitou compreender determinados aspectos da história da alfabetização, gerando interesse em realizar um inventário da produção acadêmica elaborada sobre o tema. Da mesma forma, foi possível ampliar algumas informações sobre os enfoques mais pesquisados, suas principais características, além de selecionar e ordenar as referências acerca da produção acadêmica relativa ao tema alfabetização.

Com o intuito de aprofundar as reflexões mencionadas, iniciei a leitura de textos sobre a história da alfabetização e sobre a produção acadêmica relativa à alfabetização, alguns dos quais apresento a seguir.

Dentre os diferentes textos sobre história da alfabetização que li, destaco como matriz teórica desta tese os de Mortatti (2000, 2008, 2010, 2011, 2013).

No livro *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994, Mortatti (2000) salienta que a importância estratégica que os modelos e concepções de alfabetização adquiriram no Brasil ocorreu de maneira paulatina por meio de "[...] dois processos

---

[3] O GPHEELLB decorre do Programa de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (PPHELLB), e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, resultou o Projeto Integrado de Pesquisa "História do ensino de Língua e Literatura no Brasil" (PIPHELLB), em desenvolvimento desde 1995, todos coordenados pela Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti. O GPHELLB, o PPHELLB e o PIPHELLB estão organizados em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral – ensino de língua e literatura no Brasil – se subdivide em seis linhas de pesquisa: "História da formação de professores"; "História da alfabetização"; "História do ensino de língua portuguesa"; "História do ensino de literatura"; "História da literatura infantil e juvenil", e "Memória e história da educação". Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, certificado pela Unesp. Informações disponíveis em: http://www.marilia.unesp.br/gphellb. Atualmente, esse grupo tem como líder a Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti e, como vice-líder, a Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

[4] De acordo com Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), o termo "publicizar" é utilizado "[...] porque não se trata de 'publicação qualificada', conforme critérios e normas da CAPES, estabelecidos para qualificação da produção bibliográfica, um dos itens de avaliação dos programas de pós-graduação" (p. 15). Para eles, "[e]mbora aprovadas pelas respectivas bancas examinadoras, as teses e dissertações publicizadas no Portal CAPES não são submetidas à avaliação cega por pares, que integram corpo editorial, como ocorre com periódicos, sobretudo, ou com livros formalmente 'qualificados'" (p. 15).

históricos correlatos: organização de um sistema público de ensino e a constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita" (MORTATTI, 2000, p. 17). A autora divide esse período histórico em "quatro momentos" que considera "cruciais", com ênfase na questão dos métodos de alfabetização no Brasil, entre 1876 e 1994, destacando "permanências e rupturas" quanto ao ensino inicial da leitura e da escrita, os quais apresento a seguir.

O primeiro momento é caracterizado pela disputa entre os partidários do "novo" método da palavração e os partidários dos métodos "tradicionais" ou "sintéticos" (soletração e silabação). O "novo" método, conhecido como "método João de Deus", estava "[c]ontido na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura,* escrita pelo poeta português João de Deus e publicada, em Portugal, em 1876" (p. 25). No Brasil, esse método foi divulgado a partir de "[...] 1880, por Antônio Silva Jardim, positivista militante professor de Português da Escola Normal de São Paulo" (p. 25). Para ela, Antônio Silva Jardim (1860-1891) combate os métodos sintéticos, propõe reformas no ensino tradicional e "[...] funda tradição: o ensino de leitura e escrita envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o 'método João de Deus' (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social" (p. 73).

O segundo momento, "a institucionalização do método analítico" (entre 1890 e meados da década de 1920), é caracterizado pela disputa entre os defensores do "novo" método analítico (palavração, sentenciação ou da historieta) e os partidários dos métodos sintéticos (em especial da silabação). A partir de 1890, com a reforma da instrução pública paulista, estudantes da Escola Normal passam a defender o método analítico, instaurando-se uma disputa que "[...] se trava a respeito do modo de processar o método analítico – a palavração, a sentenciação ou a 'historieta' – de acordo com a biopsicologia da criança e acaba por fundar uma nova tradição: o método analítico como 'bússola da educação'" (p. 26).

O terceiro momento, "a alfabetização sob medida" (entre meados da década de 1920 e final da década de 1970), é caracterizado pela hegemonia dos testes ABC, formulados por Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e divulgados no livro *Testes ABC:* para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, publicado em 1934. A partir da disseminação desses testes, amenizaram-se as disputas entre os defensores dos métodos de ensino, em favor de "métodos mistos" (*sintético-analítico* ou *analítico-sintético*). Nesse momento, funda-se outra tradição marcada pela "[...] alfabetização sobre medida" (p. 26).

O quarto momento, “alfabetização: construtivismo e a desmetodização” (entre início da década de 1980 e 1994), caracteriza-se pela disputa entre os defensores do pensamento construtivista de Emília Ferreiro e os defensores dos “tradicionais métodos” (analíticos, sintéticos ou mistos). Para a autora, nesse período, o construtivismo é apresentado como uma “revolução conceitual”, e “[...] disseminado como correlato metodológico das necessárias mudanças sociais e políticas pretendidas” (MORTATTI, 2000, p. 27). O construtivismo passou a ser, então, defendido pelos “educadores progressistas”, com objetivo de ‘[...] garantir sua institucionalização na rede pública de ensino” (p. 27). No encerramento da coleta de dados para a pesquisa, a autora observou outra tendência de disputa, desta vez entre os “[...] defensores do construtivismo de base piagetiana; aqueles, defensores no interacionismo baseado na Psicologia Soviética, que tem em L. S. Vygotsky seu principal representante” (p. 27). Nesse momento, ainda em curso, observa-se a tendência “[...] a se fundar uma nova tradição a se elevar a alfabetização à condição de campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência” (p. 27).

Mortatti (2000) conclui, dentre outras perspectivas, que:

> [...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (p. 23)

No artigo “Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil”, Mortatti (2008) apresenta reflexões voltadas à formação do alfabetizador a partir do século XIX e sua relação com a história da alfabetização brasileira, evidenciando o período republicano e o estado de São Paulo. Para tanto, a autora toma como referência as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”. Nesse texto, a autora retoma a delimitação cronológica da história da alfabetização no Brasil, já apresentada em *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo-1876/1994 (MORTATTI, 2000), quando elegeu quatro momentos históricos considerados como cruciais, “[...] cada um deles marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino” (p. 470). Nesse contexto, Mortatti (2008) relata a existência de uma disputa entre os métodos de

alfabetização[5], que implicaram "[...] uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização" (MORTATTI, 2008, p. 470). A pesquisadora, em síntese, propõe ser necessário compreender aspectos da formação do alfabetizador, com o objetivo de favorecer a compreensão do passado e do presente, "[...] na constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes)" (p. 476).

No artigo "Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados", Mortatti (2010) aborda particularidades da história da alfabetização no Brasil, desde as primeiras décadas do período republicano. A ênfase de suas reflexões recai sobre o quarto momento da história da alfabetização, remontando do início da década de 1980 aos dias atuais. Segundo suas bases investigativas, tal momento histórico iniciou um questionamento sistemático e oficial sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, vertendo-se a uma tentativa de se explicar os problemas de alfabetização no Brasil, por meio de três modelos teóricos: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. Com base nas reflexões que apresenta, Mortatti (2010) assevera que a formulação e a disseminação dos modelos anteriores decorreram de sua apropriação como "[...] propostas didático-pedagógicas no âmbito de políticas públicas para a alfabetização no Brasil, resultantes da parceria entre órgãos do poder público estatal e docentes pesquisadores das universidades públicas" (p. 339). Sobre o assunto, elabora conjecturas e conclui que "[...] a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão" (p. 340).

O livro *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história, de Mortatti (2011), que se originou do I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE), promovido pelo Grupo de Pesquisa GPHELLB - Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil", cuja primeira edição ocorreu na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – *campus* de Marília no ano de 2010, teve como principal finalidade "[...] congregar pesquisadores brasileiros e estrangeiros vinculados aos programas de pós-graduação e grupos/núcleos/centros de pesquisa envolvidos com a temática" (p. 2). A autora

[5] Mortatti (2010), ressalta que os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois tipos básicos: "[...] métodos sintéticos (da *parte* para o *todo*, de marcha sintética): alfabético, fônico e silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavração, da sentenciação, da historieta, do conto" (p. 330).

organizou o livro e reuniu resultados de pesquisas sobre a história da Alfabetização no Brasil, abordando aspectos relacionados ao aumento qualitativo e quantitativo de pesquisas sobre a história da alfabetização.

No artigo "Um balanço crítico da 'década da alfabetização' no Brasil", Mortatti (2013) realiza uma avaliação da "Década das Nações Unidas para a Alfabetização" (2002-2012) e da elaboração e implementação das políticas públicas de educação e alfabetização no Brasil. Para ela, a "Década das Nações Unidas para a Alfabetização" tratava-se de um "[...] conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como *slogan* "Alfabetização como Liberdade" (p. 16). Mortatti (2013) salienta que seu objetivo na escrita do artigo não foi de avaliar o cumprimento, ou não,

> [...] das metas estabelecidas pelos organismos internacionais, mas propor a necessidade de compreensão dos problemas do ensino inicial da leitura e da escrita no âmbito de outra lógica, fundamentada em outros princípios, que demandam a formulação de outro problema e, talvez, a definição de outras "metas" e "ações" e outras políticas públicas. (p. 17)

Para isso, problematiza questões relacionadas ao silenciamento da discussão em torno do conceito de alfabetização e da implementação de modelos derivados da doutrina neoliberal, tais como o princípio do "aprender a aprender" e das políticas educacionais baseadas em "[...] 'sistemas de avaliação' de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero 'provedor de estratégias' para essa aprendizagem" (p. 17, grifos no original). A autora, conclui, dentre outros aspectos, que o silenciamento das discussões sobre o "conceito restrito e rudimentar de alfabetização" e sobre educação, ao longo do século XX, deixou como "lição" aos pesquisadores brasileiros o compromisso da não conformação "[...] com a submissão a urgências e emergências ditadas por interesses internacionais" (p. 31). Ao mesmo tempo, com base nessa lição, indica:

> [...] uma tarefa para o século XXI: enfrentar o desafio de dar voz à discussão silenciada sobre a tradição inventada[6], em cuja imutabilidade se cristalizam conceitos operantes (pela repetição inconsciente) nas relações de ensino-aprendizagem escolar da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2013, p. 31)

[6] Hobsbawn (1984), entende a 'tradição inventada' como "[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual e simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado" (p. 9).

Com relação aos textos que li e sintetizei, o livro *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994 (MORTATTI, 2000) contém a principal matriz teórica de minha pesquisa, especialmente no que se refere ao terceiro e o quarto momento. Cabe esclarecer, contudo, que, quanto ao quarto momento, segundo a autora, o ano de 1994 indica apenas o ano de encerramento de sua pesquisa de livre docência[7], pois esse momento ainda se encontra em curso e a autora teve publicados outros artigos e livros, dentre os quais selecionei quatro que sintetizei anteriormente (MORTATTI, 2008, 2010, 2011, 2013).

Da leitura que realizei desse livro, foi possível compreender que, no Brasil, desde a Proclamação da República, a escolarização e o ensino inicial das práticas de leitura e escrita adquiram importância estratégica como base de um projeto político para a nação "[...] de modernização social fundamentado na cultura e na educação" (MORTATTI, 2000, p. 18). Nessa perspectiva, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tornou-se alvo de preocupação de administradores públicos, legisladores e intelectuais, em busca de um método de alfabetização mais coerente com o Regime Republicano. Em tal contexto, o estado de São Paulo ganhou destaque, devido à Reforma da Instrução Pública, ocorrida a partir de 1890, e à propagação do modelo paulista de escolarização para outros estados brasileiros. Todavia, no que tange à alfabetização, conforme Mortatti (2000), desde os primórdios da República, foi possível constatar uma tensão gerada pela disputa entre os métodos de alfabetização, manifestando-se até os dias atuais na "[...] ocorrência discursiva da mudança indicadora da tensão permanente entre os autodeterminados 'modernos' e aqueles que esses modernos denominam 'antigos'" (p. 22).

Na tensão gerada pela disputa entre o "moderno/novo" e "antigo/tradicional", o tradicional passa a ser constantemente entendido como "antiquado", "homogêneo", "vazio de sentido" e "origem dos males do presente", ao mesmo tempo em que se atribui ao termo "novo" um "[...] sentido distintivo e valorativo: melhor e revolucionário" (p. 23). Sobre essa questão, Mortatti (2000) pondera que, nessa disputa, em cada momento histórico, o discurso do novo passa a sobrepor e ganhar hegemonia sobre o antigo, deixando como característica mais visível a redução dos métodos de alfabetização a questões técnicas.

[7] O livro *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994 (MORTATTI, 2000) teve origem da tese intitulada "[...] *Os sentidos da alfabetização: a 'ques*tão dos métodos' e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876-1994) e foi apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Livre-Docente em Metodologia de Ensino de 1º Grau: Alfabetização, junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – *Campus* de Presidente Prudente, em novembro de 1997" (MORTATTI, 2000, p. 36).

Dialogando com os outros textos de Mortatti (2008, 2010, 2011, 2013), que versam sobre o terceiro e o quarto momento cruciais da alfabetização no Brasil, foi possível perceber que a principal característica do terceiro momento esteve centrada na "alfabetização sob medida" sob a primazia dos testes ABC, formulados pelo psicólogo e educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e sua obra *Testes ABC* – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, publicada no ano de 1934. Para Mortatti (2000), nesse momento, ocorre a disputa entre os defensores do *método misto*[8] "[...] e partidários do tradicional *método analítico*, com a diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente de *relativização da importância do método*" (p. 26, grifos no original).

Em decorrência desses fatos, tem-se a disseminação e a institucionalização dos testes e das medidas psicológicas com a finalidade de diagnosticar e classificar a inteligência das crianças na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, de acordo com Mortatti (2000), há a fundação de uma nova tradição de alfabetização sob medida, com o predomínio da psicologia e da estatística. Para Magnani (1996), a obra *Testes ABC* inaugurou uma tendência instrumental de verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, e, naquele momento histórico, visava "[...] a economia, eficiência e rendimento do sistema escolar" (p. 148). Para essa autora, a obra *Testes ABC* se caracterizava como:

> [...] uma espécie de síntese do pensamento inovador e catalizador de Lourenço Filho a respeito do ensino da leitura e escrita, assim como, e simultaneamente, das aspirações educacionais características do 3º momento crucial – meados da década de 1920 a meados da década de 1970 – para a constituição da alfabetização como objeto de estudo. (MAGNANI, 1996, p. 146)

Com relação ao quarto momento, foi possível depreender que a principal característica desse momento histórico esteve centrada na hegemonia da perspectiva construtivista e no processo de "desmetodização da alfabetização". Retomando as questões das políticas de alfabetização, segundo Mortatti (2010), a partir do final da década de 1970, teve início a luta pela democratização do país e da educação e, a partir do início da década de 1980, "[...] passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita" (p. 331). Esse questionamento devia-se ao fato de que, nessa etapa de escolarização se "[...] encontra[va] a maioria da população

[8] Método misto: analítico-sintético ou sintético-analítico (MORTATTI, 2000, p. 26).

brasileira pobre, que fracassa[va] na escola pública em relação a qual se deveriam focalizar ações públicas" (MORTATTI, 2010, p. 331).

Como resposta a essas necessidades e questionamentos, pesquisadores brasileiros adotaram três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento. Sob esse aspecto, Mortatti (2000) assevera que o construtivismo se tornou hegemônico, "[...] por meio de sua oficialização no âmbito das políticas públicas para alfabetização" (p. 332). No que tange às políticas públicas engendradas a partir de 1990 e com a reforma do Estado brasileiro, iniciada no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso[9] (1995-1999), o papel do Estado foi redefinido em decorrência "[...] de uma nova racionalidade político-econômica, influenciada pela teoria neoliberal e pela teoria da *Terceira Via"* (MORTATTI, 2010, p. 335, grifos no original).

Associados a esses fatos, ainda como característica desse momento histórico, de acordo com Mortatti (2011), no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, devido à consolidação dos programas de pós-graduação em Educação, as pesquisas em história da Educação adquiriram "destaque e prestígio acadêmico-científico". Segundo essa autora, essas pesquisas vêm contribuindo para um "[...] relevante acúmulo de conhecimentos responsáveis pela consolidação, no Brasil, da história da educação como campo de conhecimento" (p. 01). Nesse aspecto, ela acrescenta que, concomitantemente a esse processo, ocorreu uma "[...] tendência a se ampliarem e se diversificarem perspectivas e enfoques relativos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, especialmente no que se refere à alfabetização" (p. 01).

A autora pondera que, desde a década de 1980, os problemas da Educação Básica têm despertado o interesse de estudos e pesquisas "[...] com abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita" (p. 2). Como decorrência desse processo, na

> [...] primeira década do século XXI constata-se a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Tal

[9] Fernando Henrique Cardoso nasceu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 18 de junho de 1931. Formado em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor, cientista político, escritor e político brasileiro. Em 1980, foi "[...] um dos fundadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1983 assumiu a vaga de senador aberta com a candidatura de Franco Montoro ao governo do estado de São Paulo" (BRASIL, 2012d, p. 193). Reelegeu-se senador pelo estado de São Paulo em 1986, e em 1988 ajudou a fundar o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Elegeu-se presidente da República em 1994, ocupando o cargo no período de 1995 a 1999 e, novamente, presidente da República, em 1998, ocupando o cargo no período de 1999 a 2003 (BRASIL, 2012d).

> tendência, por sua vez, vem-se explicitando sem prejuízo das possibilidades de estudos e pesquisas necessariamente interdisciplinares, a fim de se explorarem os diferentes aspectos envolvidos na complexidade e na multifacetação da alfabetização. (MORTATTI, 2011, p. 02)

Em relação aos textos sobre o "estado do conhecimento" e o "estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil", destaco os de: Soares (1989); Ferreira (1999); Soares e Maciel (2000); e Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014).

Em Soares (1989), manifestam-se resultados de uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento" da produção acadêmica sobre a alfabetização no Brasil. Nesse trabalho, foi realizado um inventário, com a análise de 75 teses de doutorado e dissertações de mestrado e de 109 artigos de periódicos, no intervalo compreendido entre 1954 e 1986, o que resultou na publicação *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. A autora conclui, dentre muitos outros indicativos, que, para a compreensão do estado do conhecimento sobre determinado tema, é necessário que:

> [...] se ordene periodicamente o conjunto de informações de resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 03)

Em continuidade às pesquisas de Soares (1989), Soares e Maciel (2000), no trabalho intitulado *Alfabetização,* contemplaram apenas a produção acadêmica acerca da alfabetização em teses de doutorado e dissertações de mestrado, no período compreendido entre 1961 e 1989, totalizando 219 obras. No entanto, excluíram a produção acadêmica em forma de artigos. As autoras realizaram um estudo descritivo das pesquisas sobre alfabetização no Brasil e identificaram significativas contribuições para a produção acadêmica em torno do tema, sobretudo nos referenciais teóricos da Pedagogia e da Linguística, bem como na caracterização da formação do alfabetizador. Concluíram sinalizando a relevância das pesquisas sobre alfabetização no Brasil a partir do final da década de 1970, quando se explicitou a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização, e salientando, à vista disso, a necessidade de uma análise qualitativa do conhecimento produzido, com o objetivo de se "[...] identificar os estudos e pesquisas que efetivamente contribuem para o avanço do conhecimento na área" (p. 77).

Em Ferreira (1999), constam resultados de pesquisa de doutorado em Educação, por meio de uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento", em que a autora analisa resumos de 189 teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no Brasil, entre

os anos de 1980 e 1995. A pesquisa privilegiou as produções acadêmicas das faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicações, Educação e Psicologia. Além disso, foi inventariada, analisada e caracterizada, extensivamente, a trajetória da leitura no Brasil, como um campo de produção de conhecimento. Como resultado de suas apreciações, Ferreira (1999) constatou que, na produção acadêmica sobre leitura no Brasil, nas áreas de Biblioteconomia, Educação, Letras/Linguística, Psicologia e Comunicações, houve "[...] um amadurecimento da Leitura enquanto campo de investigação nos programas de Pós-Graduação" (FERREIRA, 1999, p. 213-214).

Em Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), foram analisadas teses e dissertações sobre alfabetização concluídas no período entre 1961 e 2011. Os autores se propuseram a analisar cinquenta anos de produção acadêmica sobre alfabetização, "[...] situando-as no processo político e histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o século XIX" (p. 6). Apresentaram o contexto político e histórico da década de 1960 e seguintes, com enfoque especial "[...] a partir da década de 1980, que se inicia processo de expansão em termos de quantidade de trabalhos sobre o tema e a diversidade geográfica e de áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação" (p. 6). No que diz respeito ao contexto político e histórico, os autores relatam algumas características da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização durante o período em que ocorreu a ditadura civil-militar no Brasil, entre 1964 e 1985. Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) consideram, então, que o regime militar ditatorial, juntamente com o respaldo dos grupos "[...] civis conservadores e, especialmente, do governo dos Estados Unidos da América do Norte, promoveram indubitáveis tragédias e ambíguas ações, visando à construção do mito do 'Brasil Grande'" (p. 7, grifos no original).

Para esses autores, nesse período, subordinados às regras do capitalismo internacional, além dos governos militares terem iniciado o processo de modernização e de "[...] desenvolvimento estratégico do país, também foram implementadas políticas governamentais para educação, ciência e tecnologia, como a criação da pós-graduação, em 1965, e as reformas universitária, em 1968, e do ensino fundamental, em 1971" (p. 7). Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) desenvolveram uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento", e inventariaram 1440 teses e dissertações sobre alfabetização, sendo 212 teses de doutorado e 1228 dissertações de mestrado, no período compreendido entre 1961 e 2011. Nesse trabalho, dialogaram com outras pesquisas desse tipo já realizadas, como Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), e refletiram sobre o processo de constituição

histórica da produção acadêmica sobre alfabetização desde a promulgação do Parecer nº 977/1965[10], do Conselho Federal de Educação (CFE).

Os autores concluíram que, no período analisado, houve um "[...] crescimento do número de teses e dissertações sobre o tema e a diversificação geográfica e de áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram defendidas" (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 26). Todavia, salientam que esse avanço da produção acadêmica sobre o tema apresenta contradições passíveis de questionamento, pelo fato de serem verdadeiramente científicas ou se respondem "[...] a perguntas cujas respostas ainda não se conhecem, se dialoga, de fato e de forma consequente, com o conhecimento acumulado sobre o tema" (p. 27). Ao mesmo tempo, apontam desafios para essas contradições, destacando:

> [...] a necessidade de coragem política e ousadia intelectual para a formulação de perguntas que explicitem as lacunas no campo da alfabetização e proponham novos temas, objetos e vertentes teórico-metodológicas para o desenvolvimento de novas pesquisas que fazem falta, conforme necessidades diagnosticadas e avanços almejados, do ponto de vista científico e social. Para isso, ainda, é necessário explicitar e discutir a "promíscua" relação entre a necessidade de buscar soluções urgentes para o problema do analfabetismo no país e a função da universidade e da pós-graduação como lugar de produção de conhecimentos científicos. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 28, grifos no original)

Considerando o conjunto de textos sintetizados sobre o estado do conhecimento que tiveram como foco a alfabetização no Brasil, destaco a importância do trabalho desenvolvido por Soares (1989), apesar deste trabalho objetivar o inventário de outra produção acadêmica, além das teses e dissertações, como foi o caso dos 109 artigos de periódicos. Na continuidade do trabalho de Soares (1999), em Soares e Maciel (2000), ressalto a importância da realização do mapeamento das teses e dissertações desenvolvidas no período compreendido entre 1961 e 1989. Nesse trabalho, as autoras inventariaram 219 teses e dissertações, sendo que 93 foram desenvolvidas e defendidas em Programas de Pós-Graduação no estado de São Paulo, apresentando relação mais direta com os objetivos propostos em minha pesquisa. Em Ferreira (1999), embora a autora tenha realizado um inventário das teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre leitura no Brasil, no período compreendido entre 1980 e 1995, com o objetivo

[10] O Parecer CFE n.º 977/1965, que tinha como objetivo definir e regulamentar os cursos de pós-graduação no Brasil, foi elaborado pelo na Conselho Federal de Educação (CFE) e teve como relator o conselheiro Newton Sucupira (1920-2007).

analisar seus resumos, o estudo apresenta relação com os objetivos propostos em minha pesquisa no que se refere à pesquisa do tipo estado do conhecimento.

A análise das referências das teses e dissertações sobre alfabetização também foi sintetizada no artigo publicado por Mortatti, Oliveira e Pasquim em 2014. Nesse trabalho, os autores realizaram uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e se propuseram a analisar cinquenta anos de produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil, no período compreendido entre 1961 e 2011. Os autores inventariaram 1440 teses e dissertações, todavia, assim como Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), não realizaram uma análise dos resumos desses trabalhos, pois tinham como objetivo situar sua análise no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o século XIX. O artigo de Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) apresenta aproximação com minha pesquisa no que diz respeito ao tipo de pesquisa empreendido sobre o estado do conhecimento.

Além dos textos sintetizados acima, ressalto os resultantes de pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHEELLB, em especial, os textos nos quais os autores tratam de aspectos da história da alfabetização. Trata-se dos textos de Bertoletti (1997), Mello (2003), Serra (2004), Martins (2010), Pasquim (2013) e Pereira (2013).

Concomitantemente à leitura desses textos, realizei pesquisa exploratória por meio de consulta às bases de dados disponíveis *on-line* e *sites* da Internet em catálogos, repositórios e bibliotecas digitais de instituições e universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. Nessa pesquisa, localizei, principalmente, referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam de aspectos da alfabetização no Brasil, aspectos da alfabetização no estado de São Paulo, Ciclo Básico de Alfabetização, leitura e escrita, ensino de leitura e escrita, políticas públicas de alfabetização, formação de professores alfabetizadores e cartilhas.

A partir dessas atividades, pude compreender tanto a importância de se conhecer, inventariar e descrever as características da produção acadêmica sobre o tema quanto a relevância do estudo da história da alfabetização para a compreensão de aspectos pouco explorados do ensino inicial de leitura e de escrita. Pude constatar, além disso, que apesar do conjunto significativo da produção acadêmica sobre alfabetização, leitura e escrita defendido nos programas de pós-graduação no Brasil, inexistem pesquisas acadêmico-científicas que abordam aspectos relacionados à produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 e 2020, utilizando metodologia de caráter inventariante.

Em vista do exposto, considerei pertinente e relevante realizar um estudo sobre o estado do conhecimento relativo à produção acadêmica, em especial, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 e 2020, pois, até o momento, constatei que não havia estudos como o que tinha proposto. Para tanto, defini como tema de pesquisa de doutorado a alfabetização de crianças em idade escolar, tematizada e defendida em dissertações de mestrado e teses de doutorado em programas de pós-graduação no estado de São Paulo, entre os anos de 1965 e 2020. A definição do tema se deve às leituras que realizei desde o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *campus* de Marília/SP, e às sessões de orientação com minha orientadora. As pesquisas exploratórias que desenvolvi demonstraram um crescimento do número de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização no estado de São Paulo ao longo do período analisado, apresentando uma grande diversidade de tendências e caraterísticas, além de uma ampla variedade de áreas de conhecimento e programas de pós-graduação.

A delimitação cronológica entre 1965 e 2020 decorre do fato de que, a partir da década de 1960, são implementadas no Brasil políticas governamentais de incentivo à criação e expansão da pós-graduação. Esse processo foi inicialmente previsto por meio do artigo 69 da Lei Federal n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961, que, de acordo com Cury (2005), amparou a elaboração do Parecer n.º 977, do Conselho Federal de Educação (CFE), de 03/12/1965. Para ele, esse parecer "[...] passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil" (p. 10).

Considerando tais constatações, escolhi como marco inicial de minha pesquisa o mais antigo trabalho acadêmico que localizei sobre leitura e escrita. Trata-se da tese de doutorado escrita por Almeida (1965), *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros,* defendida na Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Como delimitação temporal de encerramento da pesquisa, defini o ano de 2020, devido ao prazo de atualização das publicizações das teses de doutorado e dissertações de mestrado no *site* do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No que se refere à delimitação espacial da pesquisa e as instituições de produção e defesa das dissertações de mestrado e teses de doutorado, utilizei como critério aspectos geográficos de localização para selecionar as referências de teses e dissertações

defendidas em programas de pós-graduação em universidades públicas e privadas no estado de São Paulo que tematizavam alfabetização. Desse modo, optei, também, por selecionar as referências de dissertações e teses que, embora fossem defendidas em programas de pós-graduação no estado de São Paulo, tematizavam sobre a alfabetização em outras unidades da Federação.

Em vista da delimitação do tema, passei a elaborar o documento *Produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programas de pós-graduação em universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020*): um instrumento de pesquisa[11] (SILVA, 2020b), por meio de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais. Nesse instrumento de pesquisa, foram reunidas 738 referências de textos, sendo 573 referências de dissertações de mestrado e outras 165 referências de teses de doutorado[12]. Com base nessas referências, defini o conjunto de referências de textos que compõem o instrumento de pesquisa como *corpus* da minha pesquisa.

A opção por selecionar o conjunto de referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado como *corpus* privilegiado de minha pesquisa decorre, principalmente, por considerar que, por meio dele, será possível compreender as principais características das dissertações de mestrado e das teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 e 2020; ademais, em que momento histórico foram defendidas e quais atributos estavam presentes nessas referências que contribuíram para a constituição e a consolidação da alfabetização como campo de conhecimento.

Com base no tema, no *corpus* e na delimitação cronológica que defini para a pesquisa, formulei o seguinte problema de investigação: quais são as principais características da produção acadêmica, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendida em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo no período compreendido entre 1965 e 2020, e como essa produção acadêmica se estruturou e se diversificou, contribuindo, assim, para a constituição do campo de conhecimento da história da alfabetização?

---

[11] O instrumento de pesquisa é um documento que se apresenta sob a forma de guia, inventário, catálogo ou índice, que "[...] resume ou transcreve, em diferentes graus e amplitudes, fundos, grupos, séries e peças documentais existentes num [ou mais] arquivo permanente [...]" (DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA, 1996, p. 45).

[12] Ao final desta tese, apresento o apêndice contendo o documento *Produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programas de pós-graduação em universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020*): um instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b) (Apêndice 1).

A partir desse problema, formulei as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- Quais foram às contribuições da produção acadêmica sobre alfabetização (dissertações de mestrado e teses de doutorado) para a constituição do campo de conhecimento da história da alfabetização?
- Em quais áreas de conhecimento se originaram essas pesquisas?
- Em quais universidades e programas de pós-graduação as dissertações de mestrado e teses de doutorado foram defendidas?
- Quais os anos de defesa dessa produção acadêmica?
- Em quais contextos históricos as dissertações de mestrado e teses de doutorado foram produzidas e defendidas?

Com os questionamentos apresentados, delimitei os seguintes objetivos de pesquisa:

Geral:

- contribuir para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil.

Específicos:

- elaborar um instrumento de pesquisa sobre as dissertações de mestrado e teses doutorado, defendidas em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo, entre os anos de 1965 e 2020;
- compreender as contribuições da produção acadêmica sobre alfabetização para a constituição do campo de conhecimento da história da alfabetização;
- quantificar e mapear a produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo;
- contribuir para a compreensão do momento histórico em que foram produzidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo;
- analisar alguns aspectos da configuração textual das referências de textos contidas no instrumento de pesquisa; e
- contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Como hipótese preliminar de investigação, com base no exposto, elaborei o que se segue: no período compreendido entre 1965 e 2020, observa-se a estruturação e a diversificação gradativa dos programas de pós-graduação e da produção acadêmica

(dissertações de mestrado e teses de doutorado) sobre alfabetização no estado de São Paulo. Nesse período, essa produção apresenta avanços quantitativos e qualitativos que contribuíram para a consolidação da alfabetização enquanto campo de conhecimento; todavia, apesar desses avanços, ainda persistem problemas relacionados à falta de articulação e diálogo para com o conhecimento acumulado sobre o tema.

Quanto ao tema alfabetização e seu conceito, apresento a seguir algumas formulações que contribuíram para a elaboração dos critérios de seleção das referências das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para tanto, tomei como como referência os conceitos elaborados por Soares (1985), Kramer e Abramovay (1985), Tfouni (1995), Mortatti (2004, 2010), Morais e Albuquerque (2007) e Smolka (2012).

O estudo de Soares (1985) fez uma reflexão sobre a alfabetização e a definiu como um "[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (p. 20). Para ela, o entendimento desse conceito se "[...] desenvolve em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* têm, em nossa língua" (p. 20, grifos no original). No primeiro:

> [...] *ler* e *escrever* significam o domínio da "mecânica" da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e (ler) de grafemas em fonemas. (SOARES, 1985, p. 20, grifos no original)

No segundo:

> [...] *ler* e *escrever* simplificam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. (SOARES, 1985, p. 20, grifos no original)

Kramer e Abramovay (1985), ao refletirem sobre os usos e funções da alfabetização e sobre a polêmica de seu início durante a pré-escola, a conceberam

> [...] como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção. (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104)

Tfouni (1995,) considera que

> [a] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização. (p. 9)

Para Mortatti (2004), no Brasil, desde a década de 1930, a palavra "alfabetização" passou a "[...] designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual da cultura envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita" (p. 67). Para ela, a partir desse momento, as aprendizagens da leitura e da escrita passaram a ser "[...] entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais" (p. 67). Em outra obra, a autora apresenta o entendimento de que a alfabetização corresponde ao "[...] processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças" (MORTATTI, 2010, p. 329).

Já Morais e Albuquerque (2007) consideram a alfabetização como um:

> [...] processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15, grifos no original)

Smolka (2012), por sua vez, entende a alfabetização como um processo de aquisição da leitura e da escrita, por meio do qual ocorre uma sucessão de momentos discursivos e constituidores de sentidos, que envolvem interlocução e interação. Para ela, nesse processo, "[...] não se ensina simplesmente a 'ler' e a 'escrever'. Aprende-se a (usar) uma forma de linguagem, uma atividade, um trabalho simbólico" (p. 82, grifos no original).

Neste estudo, levando em consideração os conceitos mencionados anteriormente, a alfabetização é entendida como um processo inicial e restrito de escolarização que conduz à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita em língua portuguesa de crianças em idade escolar.

Em consonância com esse entendimento, adotei alguns critérios para a seleção e reunião de referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tematizavam sobre alfabetização. Sendo assim, não selecionei referências de dissertações e teses que

versavam sobre alfabetização de crianças na Educação Infantil por atender às normativas legais e entender que nessa etapa da educação básica, de acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve ter "[…] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (BRASIL, 1996, n. p.). O referido documento, ainda indica no inciso I do artigo 32 que um dos objetivos do Ensino Fundamental, deve ser "[…] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996, n. p.). Cumpre observar que até o ano de 2017 não selecionei referências de dissertações e teses que versavam sobre alfabetização de crianças a partir do 4º ano do Ensino Fundamental por divergirem da legislação desse período, que recomendava que a alfabetização deveria ocorrer nos três primeiros anos desse seguimento educacional. Face às políticas educacionais, a partir do ano 2018, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aconselha que o processo de alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, não selecionei referências de dissertações e teses que versavam sobre a alfabetização de crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017c). A partir dessa lógica, também não selecionei trabalhos sobre a alfabetização de jovens e adultos por entender que se trata de outra realidade, havendo a necessidade de métodos e estratégias específicas para tal finalidade. Do mesmo modo, não selecionei referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tematizavam a alfabetização em sentido amplo, como alfabetização científica, alfabetização matemática e alfabetização digital. No que tange ao letramento escolar, selecionei apenas as referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordavam essa temática na fase de alfabetização delimitada anteriormente. Com relação à formação de professores, selecionei apenas as referências que abordavam a temática sobre formação de professores para alfabetização na fase inicial de escolarização.

Com relação ao processo de escolarização e as fases de alfabetização, considerei as normativas legais, de acordo com as publicações e contextos históricos. Levando em conta esse critério, no que tange às normativas legais, no período entre 1965 e 1980, destaco as mais relevantes, dentre elas, a publicação da Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que apontava a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, nas quatro séries iniciais, a ser ministrado em língua portuguesa, porém não estipulava quais séries deveriam ser destinadas à alfabetização (BRASIL, 1961b), e a Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que assegurava a obrigatoriedade do

Ensino Fundamental, porém, assim como a Lei Federal n.º 4.024/1961, não estipulava quais séries deveriam ser destinadas exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 1971).

Com relação à década de 1980, no estado de São Paulo, foi publicado o Decreto nº 21.833 de 28 de dezembro de 1983, que instituiu o Ciclo Básico[13] no ensino de 1º grau nas escolas estaduais, com duração mínima de dois anos letivos, a ser implantado a partir de 1984 (SÃO PAULO, 1983).

Na década de 1990, destaco a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 32, assegurou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com oito anos de duração a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1996). Contudo, a Lei Federal n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação do artigo 32 da LDB de 1996, e instituiu a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, a partir dos seis anos de idade, enfatizando o desenvolvimento da aprendizagem e o pleno domínio da leitura e da escrita, bem como facultando o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos (BRASIL, 2006).

Em 2008, com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de agosto de 2008, houve a determinação de que a alfabetização deveria ocorrer nos três primeiros anos, iniciando o "[...] *primeiro ano* do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no *segundo e no terceiro anos*, com as crianças de sete e oito anos de idade" (BRASIL, 2008, p. 02, grifos no original).

Corroborando com esse parecer em 2012 foi promulgada a Portaria nº 867, do Ministério da Educação, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto tinha como finalidade promover a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental da educação básica pública, em escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras (BRASIL, 2012a).

Ainda nessa década, no ano de 2017, no governo transitório do presidente Michel Temer[14] (2016-2018), foi promulgada a Portaria n.º 1.570, de 17 de dezembro de 2017,

---

[13] O Ciclo Básico (CB) consistia em um projeto político do primeiro governador eleito pelo povo paulista após o Regime Militar de 1964, André Franco Montoro (1916-1999). Montoro governou o estado de São Paulo entre os anos de 1983 e 1987; o ciclo básico instituído pelo Decreto nº 21.833/1983, tinha como proposta alterar as relações de exclusão social provocadas pela reprovação escolar "[...] na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, impôs-se a necessidade de intervir na rede escolar, iniciando-se pela desseriação das duas séries iniciais e por um conjunto de outras medidas" (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 84).

[14] Michel Miguel Elias Temer Lulia nasceu em Tietê (SP), no dia 23 de setembro de 1940. Formado em direito pela Universidade de São Paulo (USP), em 1963, e doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1974. Foi Procurador-geral do Estado de São Paulo entre os anos de 1983-1984

que homologou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cinco dias após a homologação da BNCC, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que, dentre outros aspectos, no que concerne às habilidades de leitura e escrita, anunciava em seu artigo 12 que, com o objetivo de atender ao disposto no inciso I do artigo 32 da LDB/1996,

> [...] no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017c, p. 8)

A este respeito, em março de 2018, em complementação às normativas legais, o Ministério da Educação publicou o documento *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base (BRASIL, 2018a). De acordo com as orientações contidas nesse documento, a alfabetização deveria ocorrer nos anos iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental. Assim, esse processo deveria ter como finalidade a garantia de que os alunos pudessem se apropriar "[...] do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (BRASIL, 2018a, p. 59). No caso do tema em pauta, o referido documento indicava que:

> [...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018a, p. 89-90, grifos no original)

---

e 1991-1992. Foi Secretário de Segurança Pública de São Paulo entre os anos 1984-1986 e 1992-1993. Elegeu-se deputado federal por São Paulo para o mandato de 1987-1991, e, de novo, deputado federal por São Paulo, entre 1994-2011. Foi vice-presidente da República na gestão de Dilma Rousseff, no período de 2011-2016. Em 2016, "[c]om o término do processo *impeachment* e a cassação do mandato da presidenta Dilma Rousseff pelo Senado Federal, ocorrido em 31 de agosto de 2016, Michael Temer assumiu o cargo de presidente da República, para um mandato até 31 de dezembro de 2018." Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/michel-miguel-elias-temer. Acesso em: 02 set. 2021.

Outro aspecto relevante das normativas legais relacionadas à alfabetização foi a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). O citado documento afirma, em seu artigo 2º, que a formação inicial do docente deve pressupor:

> [...] o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2020, p. 2)

No que diz respeito à formação inicial para a alfabetização, no artigo 13, parágrafo 1º, inciso VIII, da resolução supracitada, o processo de alfabetização é compreendido como o "[...] domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças" (BRASIL, 2020, p. 8).

Em vista do exposto, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que resultou nesta tese, optei pela abordagem histórica do tema, relacionado à produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo (1965-2020), o que requer explicitar não somente as opções teórico-metodológicas que fiz, mas também como compreendo alguns conceitos operativos que utilizo que se referem ao ensino inicial de leitura e escrita, pesquisa histórica, instrumento de pesquisa e análise da configuração textual.

Nesse sentido, ao optar pela pesquisa histórica, considerei as concepções propostas por Mortatti (1999), para quem essa abordagem conduz a "[...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas" (MORTATTI, 1999, p. 73). Por seu turno, Le Goff (2003) evoca que a utilização da perspectiva histórica na pesquisa possibilita a compreensão de que:

> [...] o que sobrevive não é um conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (p. 525)

Seguindo com relação à análise histórica, Vieira, Peixoto e Khoury (2011) observam que desenvolver pesquisa histórica significa:

> [r]ecuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições; é recuperar como este objeto foi constituído, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social, em vez de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2011, p. 10)

No que se refere ao processo de levantamento de referências de textos (dissertações de mestrado e teses de doutorado), para compor o instrumento de pesquisa e a busca para se compreender a constituição do campo de conhecimento convergente ao tema alfabetização, utilizei pesquisa de caráter bibliográfico e inventariante do tipo "estado do conhecimento" ou "estado da arte".

De acordo com Ferreira (2002), nos últimos anos, essas pesquisas lograram relevância, pois procuram utilizar:

> [...] metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (p. 258)

Para essa autora, esse tipo de pesquisa tem apresentado altos índices de crescimento quantitativo e qualitativo, principalmente em programas de pós-graduação. Para ela, essas pesquisas são movidas "[...] pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso" (p. 259). Para Soares e Maciel (2000), a importância de trabalhos dessa natureza se justifica pelo fato de apresentarem:

> [...] uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, para que se possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessárias, de modo que se avance na busca de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 8)

Ferreira (2002) afirma que os pesquisadores que se propõem a realizar esse tipo de pesquisa "[...] tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa" (p. 259). Para a

autora em questão, esse trabalho tem sido facilitado devido a dois fatores. Primeiro, o "[...] fortalecimento da produção acadêmica-científica, com pesquisas que emergem em diferentes programas de pós-graduação pelo país" (FERREIRA, 2002, p. 259); segundo, devido ao "[...] empenho de diferentes entidades (faculdades e associações de financiamento de pesquisas) para o estabelecimento de uma política de divulgação de seus trabalhos científicos" (p. 259). No caso dos catálogos, segundo a autora:

> [...] passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades. Por outro lado, é uma resposta exigida por uma sociedade que vê a universidade como prestadora de serviços e que, por isso, deve ser avaliada. (FERREIRA, 2002, p. 260)

Tendo em vista esses fatores, os catálogos cumprem a função primordial de garantir o "[...] rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas" (FERREIRA, 2002, p. 261). Ainda, segundo a assinalada autora, a concepção básica de organização do catálogo é a ideia de:

> [...] *acumulação* – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a *totalidade* de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de *otimização* da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da *originalidade* do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de *conectividade* – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares. Além disso, há várias outras razões e estratégias de organização do catálogo: a disputa por verbas para bolsas, convênios estimulando certos estudos, o sentimento de poder das instituições que o produzem, um *marketing* da própria pesquisa acadêmica que está colocada no mercado como qualquer outra mercadoria. Os catálogos fazem, portanto, parte da disputa política no interior dos Institutos de Ensino Superior. De qualquer maneira, os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir. (FERREIRA, 2002, p. 260-261, grifos no original).

***

Conforme mencionei anteriormente, para a elaboração do instrumento de pesquisa, que compõe o conjunto de referências de textos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que integram o *corpus* documental da pesquisa, inicialmente,

consultei acervos físicos, *sites* e bases de dados disponíveis *on-line*. Dentre os acervos físicos, destaco os do GPHEELLB e o acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília/SP. Com relação às bases de dados disponíveis *on-line*, destaco o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além desses catálogos, ressalto, ainda a consulta aos repositórios da Biblioteca Digital de Produção Intelectual (BDPI) da Universidade de São Paulo; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas (Unicamp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (RI-UFSCar); Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e o Repositório Institucional da Universidade de Taubaté (Unitau). Além desses repositórios, consultei os bancos de dados das seguintes bibliotecas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Tede) da Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Tede) da Pontifícia Universidade Católica (PUC), Campinas/SP; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (Uninove); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Metodista; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos (Unisantos).

Especialmente em relação à localização e à recuperação das referências das dissertações de mestrado e teses de doutorado, em alguns casos, tive grande dificuldade de acesso às informações contidas nas bases de dados digitais como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, essa dificuldade esteve relacionada a problemas como falta ou imprecisão de dados, falhas relacionadas ao registro correto desses dados, problemas na redação dos resumos e palavras-chave, bem como falta de registro da produção acadêmica nas referidas bases de dados, encontrada, em muitos casos, somente nos repositórios e nas bibliotecas institucionais dos centros universitários e universidades.

Outro problema que merece destaque diz respeito ao fato da criação da Plataforma Sucupira[15] ter se efetivado somente no ano de 2014. Até essa data, o acesso ao registro completo da produção acadêmica sobre alfabetização, contida nas bases de digitais como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi muito complicado, pois, até essa data, nessas bases de dados eram disponibilizadas apenas informações gerais como o nome do autor, título do trabalho, programa de pós-graduação e instituição de ensino em que essa produção acadêmica foi defendida. Além das dificuldades mencionadas, a atividade de localização, recuperação e reunião de referências de dissertações e teses sobre o tema alfabetização, para compor o instrumento de pesquisa, demandou um certo cuidado devido à falta de padronização das instituições com relação ao preenchimento correto dos formulários dos bancos de dados digitais, tais como: nome correto do programa de pós-graduação; nome do orientador da pesquisa; abreviação de nomes; e problemas relacionados ao sobrenome das pesquisadoras, no que concerne à alteração de estado civil.

Devido aos problemas mencionados, não descarto a possibilidade da ausência de algum trabalho sobre o tema, defendido em programas de pós-graduação paulista, que, pelos motivos expostos, não foi localizado em tempo hábil para integrar a relação de referências que compõem o instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b).

Quanto à elaboração do texto final desta tese, é importante ressaltar, entretanto, que, além dos fatores mencionados anteriormente, a partir de março de 2020, no Brasil e no estado de São Paulo tiveram início uma série de medidas restritivas de isolamento social e de fechamento das instituições de ensino, impostas por meio de leis e decretos que, entre outras ações, determinaram a quarentena de pessoas e animais. As medidas de isolamento social adotadas tinham objetivos profiláticos para o enfrentamento da pandemia da Covid-19[16]; em âmbito federal essas medidas foram previstas na Lei nº

[15] A Plataforma Sucupira recebeu esse nome em homenagem ao professor Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007), relator do Parecer CFE n.º 977 de 03 de dezembro de 1965. Lançada pela Capes em 2014, ela funciona como um portal de busca *on-line* das atividades acadêmicas dos programas pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil. Esta plataforma disponibiliza informações sobre "[...] projetos e linhas de pesquisa dos programas e seus respectivos integrantes, a produção intelectual [...], orientações de discentes por docente, além do catálogo de dissertações e teses defendidas nas instituições" (SANT'ANNA; ALVES, 2018, p.2)

[16] De acordo com Buss, Alcázar e Galvão (2020), a pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, o novo coronavírus, nome atribuído a uma extensa família de vírus que se assemelham, responsável por causar a doença Covid-19, teve início em dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) "[...] foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China" (p. 46). Segundo esses autores, a patologia causada por esse vírus se proliferou de maneira acelerada, levando as autoridades chinesas a declararem, em 7 janeiro de 2020, "[...] que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, não encontrado antes em seres humanos" (p. 46). Devido ao potencial de transmissibilidade desse vírus, "[e]m 30 de janeiro de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros

13.979, de 6 de fevereiro de 2020 e, em âmbito estadual, pelo Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.

Por meio do Decreto nº 64.862/2020, o governo do estado de São Paulo determinou a suspensão das aulas e das demais atividades da educação básica e do ensino superior nas instituições públicas e privadas, estabelecendo o período de 16 a 23 de março de 2020 para a adoção gradual dessa medida. Com o cumprimento dessa medida, houve a necessidade de prorrogar o prazo de encerramento de muitas pesquisas acadêmicas realizadas no ambiente escolar que, inicialmente, tiveram as aulas suspensas e, posteriormente, retomadas, por meio do ensino remoto *on-line*, nas plataformas digitais e nos centros de mídias. Desse modo, muitas pesquisas não foram concluídas em tempo hábil e alguns trabalhos não foram postados dentro do prazo previsto nas plataformas, catálogos e repositórios digitais. A retomada das aulas e das atividades presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 foram autorizadas, com algumas limitações, a partir da publicação do Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021 (SÃO PAULO, 2021). Contudo, até o final do ano de 2021, no estado de São Paulo, algumas instituições públicas de ensino superior, tanto estaduais quanto federais, ainda não haviam retomado suas atividades e aulas presenciais. Pelos motivos expostos, as interrupções das atividades presenciais nas instituições de ensino superior dificultaram o acesso a algumas obras, como livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo que, assim, fizeram falta para a escrita final desta tese.

No que tange aos aspectos teóricos-metodológicos e a opção pela abordagem histórica, considerei as contribuições da vertente historiográfica da "Nova História Cultural". Nesse entendimento, ressalto alguns historiadores que no campo da pesquisa histórica se sobressaíram, tanto pela representatividade das ideias, conceitos e propostas que defenderam, quanto pelo fundamento que sua produção científica deu para o desenvolvimento de pesquisas históricas em educação no Brasil. Dentre esses pesquisadores destaco: Chartier (2002), Le Goff (2003), Ginzburg (1989) e Prost (2008).

Adhanom, declarou a Covid-19 como *Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)*" (p. 46, grifos no original). Em decorrência da proliferação desse vírus em nível global, "[e]m 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia" (p. 46). Os efeitos da pandemia da Covid-19 no Brasil, durante o ano de 2020, foram alarmantes, segundo informações do Ministério da Saúde, por meio do Boletim Epidemiológico n.º 43, de 26 de dezembro de 2020; até essa data, o total de óbitos por Covid-19 e por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) foi de 262.921, e no estado de São Paulo foi de 70.633 (BRASIL, 2020). Os efeitos da pandemia da Covid-19 prosseguiram durante todo o ano de 2021. Nesse ano, segundo informações do Ministério da Saúde, por meio do Boletim Epidemiológico n.º 93, de 25 de dezembro de 2021, até essa data, o total de óbitos por Covid-19 e por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) foi de 618.424, e no estado de São Paulo foi de 155.096 (BRASIL, 2021).

Cumpre esclarecer que, o insigne historiador francês Roger Chartier ampliou o universo temático das práticas historiográficas da história cultural, introduzindo novos dispositivos de análise e novos conceitos, dentre eles os conceitos de "práticas" e "representações". Para Chartier (2002), a História Cultural tem seu principal fundamento na noção de "representação", objetivando "[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (p. 16-17).

Deve-se ressaltar que, para ele, tais "representações" inserem-se "[...] em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação" (CHARTIER, 2002, p. 17); conduzindo à produção de "lutas de representações", que, conforme o autor, "[...] têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (p. 17). Para ele, o historiador deve partir do princípio de que as "representações" do mundo social são:

> [...] sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (p. 17)

O trabalho e a contribuição de Roger Chartier para a pesquisa em história emergem carregados de significados, pois defendem a vinculação das modalidades do agir e do pensar, pois (essas modalidades) "[...] devem ser sempre remetidas para laços de interdependência que regulam as relações entre indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras e diferentes situações, pelas estruturas de poder" (CHARTIER, 2002, p. 25).

Todo esse debate em torno dos paradigmas e das práticas historiográficas da atualidade desenvolveu "[...] um novo setor especialmente rico da historiografia: a história da história" (LE GOFF, 2003, p. 135). Afora essa questão, esse novo olhar proporcionado pela historiografia da história tem provocado um "[...] alargamento do horizonte histórico que deve trazer uma verdadeira revolução da ciência histórica, devido à necessidade de pôr fim ao etnocentrismo e de deseuropeizar a história" (LE GOFF, 2003, p. 136).

Ainda em relação aos historiadores anteriormente citados e suas contribuições para a história da educação, saliento as produções do historiador italiano Carlo Ginzburg. O trabalho desse historiador, de certo modo, apresenta propostas de pesquisa inovadoras, com base em indícios e sinais. Para ele, seria possível produzir conhecimento histórico "[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis" (GINZBURG, 1989, p. 152). Assim, com relação às tentativas de estudos e decifração de realidades complexas, Ginzburg (1989) ressalta que "[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais e indícios – que permitem decifrá-la" (p. 177).

Nesse entendimento, de acordo com historiador francês Antoine Prost, a investigação e a análise de documentos históricos requerem do pesquisador a utilização do "[...] método crítico, o conhecimento das fontes e a prática do questionamento" (PROST, 2008, p. 73). Para ele, "[...] em determinado sentido, a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia" (PROST, 2008, p. 57).

Ainda com relação a abordagem histórica, Mortatti (2003) assevera que a pesquisa histórica tem contribuído "[...] tanto para produção de certa mentalidade histórica e preservacionista quanto para a disponibilização de informações a respeito de seus limites e alcance" (p. 7). Para a autora, essas pesquisas têm propiciado "[...] a ampliação dos sentidos, usos e funções dos documentos" (p. 7). Em outro texto, a autora ainda destaca que a pesquisa com abordagem histórica "[...] demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção de um objeto de investigação" (MORTATTI, 1999, p. 70).

Coerentemente com a abordagem histórica e a acepção do conceito de documento, neste trabalho, considero a definição de Le Goff (2003), que o compreende como:

> [...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuaram a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (p. 538)

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que resultou nesta tese, coerentemente com a abordagem proposta, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, por meio dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais, conforme informei, elaborei um documento de pesquisa contendo a *Produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020*): um instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b).

As referências de dissertações e teses sobre alfabetização no estado de São Paulo, entre 1965 e 2020, contidas no instrumento de pesquisa e escolhidas como *corpus* da pesquisa, são aqui tratadas como "configuração textual", para cuja análise utilizo o método proposto por Mortatti (2000), que consiste em enfocar o:

> [...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: 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. (MORTATTI, 2000, p. 31)

A análise preliminar das referências da produção acadêmica sobre a alfabetização no estado de São Paulo, conforme reunidas, propiciou um conhecimento sobre o tema. Por meio dela, pude constatar que, embora muitos aspectos sobre a alfabetização tenham sido abordados por estudiosos brasileiros de diferentes áreas e pontos de vista, tais como Ciências Humanas, Letras, Linguística e Artes, Ciências da Saúde e Engenharias, o estado do conhecimento da produção acadêmica sobre o ensino da leitura e da escrita no Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 a 2020, é uma face ainda pouco explorada no âmbito da produção acadêmico-científica no Brasil.

A partir da delimitação da pesquisa, com base no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), preveem-se a seleção e a análise do conjunto de referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo (1965-2020). Como informei, o instrumento de pesquisa compõe o *corpus* privilegiado da pesquisa, e o conjunto de referências de dissertações de mestrado teses de doutorado será considerado como "configuração textual", para cuja análise utilizarei o método decorrente desse conceito, conforme proposto por Mortatti (2000). Essa análise deve incidir sobre os diferentes aspectos constitutivos do conjunto de referências, tais como: as principais características da produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 e 2020; as instituições e os anos de defesa das dissertações de mestrado e teses de doutorado; os locais de produção; os programas de pós-graduação e as áreas de conhecimento.

Em vista do exposto, organizei esta tese em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo procuro refletir sobre os aspectos descritivos do instrumento de pesquisa. Inicio o texto com uma retomada sobre as concepções de história e a função do historiador e,

para tanto, recorro aos aportes teóricos da *Nova História Cultural* mediante as contribuições de Le Goff (1991, 2003), Prost (2008), Chartier (2009) e Bloch (2002). Na sequência, abordo questões relacionadas a documentos, fontes históricas e instrumento de pesquisa com fundamento em Bellotto (1979, 1991) e Mortatti (2000). Diante disso, disserto sobre a importância da elaboração dos instrumentos de pesquisa para a pesquisa histórica e apresento uma síntese quantitativa dos resultados obtidos pela localização e reunião das referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização que compõem o instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b).

No segundo capítulo, realizo uma retomada histórica do ensino superior no Brasil, desde a chegada da família real em 1808 até o ano de 2020. Na sequência, o enfoque se volta aos antecedentes históricos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil relacionados aos principais acontecimentos acadêmicos e legais da implantação, expansão e consolidação dessa etapa da educação brasileira. Nesse sentido, apresento o contexto histórico, político, econômico e social das fases de expansão da pós-graduação no Brasil e o surgimento das principais agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Encerro esse capítulo apresentando os Planos Nacionais de Pós-Graduação da Capes.

Por fim, no terceiro capítulo, adentro na esfera dos aspectos relativos à história das universidades e dos programas de pós-graduação nos quais foram defendidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo no período compreendido entre 1965 e 2020 localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa. Inicialmente, faço uma retomada histórica sobre o surgimento do sistema educacional do ensino superior paulista e sua organização em termos de categoria administrativa, nível de ensino e grau acadêmico. Com base na análise de dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES) e da Plataforma Sucupira, bem como das informações extraídas dos Anuários Estatísticos, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatórios de Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) das universidades públicas e privadas paulistas, abordo aspectos constitutivos da história dos programas de pós-graduação dessas instituições e sua caracterização. Quanto à produção acadêmica sobre alfabetização, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação no estado de São Paulo, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, nesse capítulo apresento um balanço dessa produção de acordo com os anos e locais de produção, categoria

administrativa, organização acadêmica, áreas de conhecimento e programas de pós-graduação.

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

1.1 Antecedentes históricos: fontes históricas, documentos e instrumento de pesquisa

No livro *História e Memória,* o historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014) procurou esboçar sua concepção sobre a história e suas finalidades. Desse modo, para ele, a história deveria ser concebida como "[...] ciência do tempo [...], ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e é um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores" (LE GOFF, 2003, p. 52). Quanto à função do trabalho histórico, na opinião do mencionado autor, este deve ter a incumbência de "[...] tornar inteligível o processo histórico e esta inteligibilidade conduz ao reconhecimento da *regularidade* na evolução histórica" (p. 44-45, grifo no original). Sob esse delineamento, Le Goff (2003) ratificou a importância do rigor da pesquisa histórica, com vistas a garantir a inteligibilidade das causas, à luz das regularidades observadas, que devem ser reconhecidas, estudadas, interpretadas e desmistificadas.

O autor justifica que, para a compreensão do passado, os historiadores sempre utilizaram "[...] dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*" (p. 525, grifos no original). Neste contexto, ele classificou "´[...] os *monumentos*, herança do passado, os *documentos* como escolha do historiador" (p. 526, grifos no original). Ainda, para ele, o monumento teria

> [...] como características, o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (p. 526)

Quanto ao documento, o historiador francês elaborou uma análise histórica sobre sua acepção a partir do século XVII, e salientou que, ao longo do tempo, o uso desse termo:

> [...] evoluiu para o significado de "prova" [...] que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. (p. 526, grifo no original)

Ao discorrer sobre os aspectos dessas mudanças, Le Goff (2003) assegura que essa noção de documento foi superada e passou por uma transformação histórica, de uma visão positivista que fundamentava o fato histórico por meio da prova para uma "revolução documental", que, segundo ele, "[...] é ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa" (p. 531). Essa revolução favoreceu a dilatação da memória histórica,

superando a noção de documento único pela noção de série e de estudos de coletividades mais amplas. Nas palavras de Le Goff (2003):

> [h]oje o *método* seguido pelos historiadores sofreu uma mudança. Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los, nos conjuntos formados por outros monumentos: os vestígios da *cultura material*, os objetos *coleção* (cf. *pesos e medidas, moeda*), os tipos de *habitação*, a *paisagem*, os fósseis, (cf. *fóssil*) e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens (cf. *animal, homem*). (LE GOFF, 2003, p. 525, grifos no original)

Para o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), o documento não poderia continuar sendo para a história uma "[...] matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros" (FOUCAULT, 1987, p. 7). Para ele, era necessário

> [...] desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças. (p. 7)

No que se refere à definição de documento, Le Goff (2003) elucida, ainda, que trata-se de:

> [...] uma coisa que fica, que dura, o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria. (p. 538)

Nesse entendimento, Mortatti (2000) assegura que, os documentos podem ser empregados como:

> [...] portador[es] de testemunhos de época, de natureza diversa – textos escritos, objetos, fotografias etc. –, e, simultaneamente, como elaboração histórica resultante de escolha motivada pelo ponto de vista do investigador, que elege, dentre um conjunto disponível, determinados documentos como fontes de investigação. (p. 30)

Com relação à análise dos materiais da memória coletiva e da história, Le Goff (2003) declara que, "[e]nquanto *conhecimento* do passado (cf. *passado/presente*), a história não teria sido possível se este último não tivesse deixado traços, *monumentos*, suportes da memória coletiva" (p. 535, grifos no original). É nesse sentido que o historiador francês Marc Bloch (1886-1944) apresenta a necessidade de se pesquisar a

grande diversidade desses materiais e testemunhos históricos, que, segundo esse autor, "[...] é quase infinita" (BLOCH, 2002, p. 79). Por essas razões e por entender o desafio dos historiadores em responder às questões sobre o passado e sua relação com tempo presente, é que ele declara que "[t]udo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (p. 79).

Assim, no âmbito da pesquisa histórica, é imprescindível ressaltar a importância do método a ser utilizado, que no entender de Le Goff (1991), deve consistir "[...] necessariamente em uma constante ida-e-volta entre passado e presente. Sendo que o presente é obviamente o futuro. O futuro do passado" (p. 263). Nestes termos, o historiador francês prossegue sua análise afirmando que "[o] passado continua sendo interpretado, sempre é uma leitura contemporânea que se faz e, na compreensão do passado, temos de integrar essa leitura renovada, sempre recomeçada" (p. 263).

Chartier (2009), por sua vez, corrobora com essa análise afirmando ser tarefa singular dos historiadores realizar a leitura dessas temporalidades, com o objetivo de "[...] distinguir e articular os diferentes tempos que se acham sobrepostos em cada momento histórico" (p. 65), o que faz com "[...] que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia ao mesmo tempo" (p. 68). Nessa perspectiva, de acordo com Prost (2008), o que distingue a história das demais ciências é essa característica diacrônica, que confere a essa ciência a capacidade de modelar sua própria temporalidade, manifestada no "[...] vaivém permanente, entre passado e presente, assim como entre os diferentes momentos do passado" (p. 104).

Quanto a essas questões, com o objetivo de responder às indagações sobre o passado e sua relação com tempo presente, bem como empregar a grande quantidade e diversidade de fontes e testemunhos históricos, em pesquisas históricas é que a bibliotecária e historiadora brasileira, Heloísa Liberalli Bellotto recomenda a utilização do instrumento de pesquisa. Para ela, a elaboração do instrumento de pesquisa favorece um conhecimento preliminar e "[...] é indispensável ao processo historiográfico, racionalizando a pesquisa através da aceitação ou rejeição prévias de fontes" (BELLOTTO, 1979, p. 133). Além disso, para a citada autora, a elaboração do instrumento de pesquisa deve ser um dos primeiros encaminhamentos da pesquisa histórica na medida em que, "[p]ela própria essência do método histórico, a atitude primeira será o conhecimento prévio dos testemunhos" (BELLOTTO, 1979, p. 134).

A esse respeito, de acordo com essa autora, a elaboração do instrumento de pesquisa se constitui como "[...] vias de acesso do historiador ao documento, sendo a

chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da história" (BELLOTTO, 1979, p. 133). Para Bellotto (1991), a elaboração do instrumento de pesquisa está atrelada ao processo de descrição, isto é, "[...] única maneira de possibilitar que os dados contidos nas séries e/ou unidades documentais possam ser alcançados pelos pesquisadores" (p. 108). Em outra obra, ela reafirma a importância da elaboração do instrumento de pesquisa, referindo-se a essa ferramenta como sendo "[...] vital para o processo historiográfico" (BELLOTTO, 1979, p. 104).

Nessa mesma senda, Mariz (2005) evoca que a importância dada a esse documento, deve-se ao fato de que o instrumento de pesquisa auxilia o historiador na tarefa de orientar a pesquisa, bem como descrever e determinar quais são e onde estão os documentos. Para ela, além desses atributos, o instrumento de pesquisa ainda cumpre a função de:

> [...] guiar o usuário pelo acervo, de fazer a união entre pesquisador e o documento, os instrumentos de pesquisa permitem que o usuário chegue até a informação desejada e, se o arquivo não atende as consultas pela internet, o simples fato de disponibilizar os instrumentos de pesquisa já faculta que o usuário tome conhecimento do acervo e saiba se ali há algo que lhe interesse ou não evitando uma ida desnecessária a instituição, com deslocamento e perda de tempo. (p. 136)

A essas peculiaridades do instrumento de pesquisa, empregando aspectos e critérios pré-estabelecidos, somam-se inúmeras possibilidades de agrupar referências documentos. Nessa perspectiva, Bellotto (1979) assevera que, independentemente dos rumos do trabalho histórico, o "[...] pesquisador, dentro do vastíssimo campo que se abre hoje à História [...] necessitará, indubitavelmente, do texto colocado ao seu alcance pelo instrumento de pesquisa" (p. 137).

Por esses motivos, a elaboração do instrumento de pesquisa tem sido um procedimento comumente utilizado pelos pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (GPHEELLB). Esse procedimento consiste numa etapa importante para as pesquisas realizadas, especialmente para a pesquisa que realizei para a elaboração desta tese, por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, utilizando a metodologia de caráter inventariante, sobre referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado convergentes ao tema alfabetização, defendidas no âmbito dos programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas paulistas entre os anos de 1965 e 2020.

1.2 A elaboração do instrumento de pesquisa: localização, recuperação e reunião de referências

Conforme mencionei anteriormente, desde 2017, venho elaborando um instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), utilizando os procedimentos de localização previstos por Mortatti (1999), sendo eles: "[...] recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação" (p. 73).

Para a elaboração do instrumento de pesquisa, consultei, inicialmente, o documento *A abordagem histórica na produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil (1979-2007)*: um instrumento de pesquisa, desenvolvido por Oriani (2009). Nesse documento, a autora procurou analisar a abordagem histórica na produção acadêmica sobre alfabetização, motivada pelo interesse em compreender o campo das pesquisas da história da alfabetização no Brasil. A pesquisadora localizou 202 referências de textos, que foram ordenadas em 11 seções de acordo com o veículo de publicação e o formato do texto. Na primeira seção: teses de livre-docência e de doutorado, a autora localizou 9 referências de textos; na segunda seção dissertações de mestrado: a autora localizou 18 referências de textos; na terceira seção: monografias de conclusão de graduação e de especialização, a autora localizou 13 referências de textos; na quarta seção: relatórios de pesquisa e de atividades, a autora localizou 16 referências de textos; na quinta seção: artigos em periódicos, a autora localizou 65 referências de textos; na sexta seção: número especial de periódico, a autora localizou 1 referência de texto; na sétima secção: capítulos em livros ou em coletâneas, a autora localizou 37 referências de textos; na oitava seção: livros, a autora localizou 29 referências de textos; na nona seção: documentos oficiais, a autora localizou 2 referências de textos; na décima seção: textos avulsos disponíveis na Internet, a autora localizou 10 referências de textos; na décima primeira seção: outras publicações; a autora localizou 2 referências de textos. Após análise desse documento, passei a consultar acervos físicos, *sites* e bases de dados disponíveis *on-line.* Dentre os acervos físicos, destaco os do GPHEELLB e o acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília/SP.

Com relação às bases de dados disponíveis *on-line* que pesquisei, destaco o acervo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e o acervo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Além desses catálogos, destaco a consulta aos seguintes repositórios: Biblioteca Digital de Produção Intelectual (BDPI) da Universidade de São Paulo; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (RI-UFSCar); Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Repositório Institucional da Universidade de Taubaté (Unitau); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Tede) da Pontifícia Universidade Católica (PUC); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (Uninove); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Metodista; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos (Unisantos).

Como primeira etapa dessa atividade, utilizei os seguintes termos de busca: "alfabetização" ou "leitura e escrita", palavras que indicassem o "como ensinar", ou informações como "linguagem escrita", "ciclo básico de alfabetização", "métodos de alfabetização", "cartilhas de alfabetização" ou "ensino inicial de leitura e escrita", ou, ainda, referências de dissertações e teses que tematizavam a formação de professores alfabetizadores.

Tendo realizado esses procedimentos, senti necessidade de verificar se todas as referências localizadas e reunidas correspondiam de fato ao tema e às delimitações propostas. Desse modo, além das referências dos textos, resolvi ler os resumos e as palavras-chave das teses e dissertações que localizei. Assim, foi possível excluir algumas referências, que, apesar de apresentarem títulos que correspondiam com a pesquisa, em sua essência não tratavam sobre tema. Do mesmo modo, localizei algumas referências que, embora em seus títulos não remetessem diretamente ao tema, foi possível incluí-las no instrumento de pesquisa por meio da leitura de seus resumos e palavras-chave.

No que se refere à delimitação espacial da pesquisa e às instituições de produção e defesa das dissertações de mestrado e teses de doutorado, utilizei como critério aspectos geográficos de localização para selecionar as referências de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas no estado de São Paulo que tematizavam sobre a alfabetização. Desse modo, optei, também, por selecionar as referências de dissertações e teses que, embora fossem defendidas em

programas de pós-graduação no estado de São Paulo, tematizavam sobre a alfabetização em outras unidades da federação.

Em relação ao tema que me ocupo nesta pesquisa, saliento que, para a localização, a recuperação e a reunião das referências de dissertações e teses, considerei apenas o ano de defesa das dissertações e teses sobre alfabetização defendidas no estado de São Paulo, apesar de alguns trabalhos analisarem outros períodos e outras décadas.

Como critérios para seleção e reunião de referências de dissertações e teses que tematizavam sobre alfabetização: não selecionei as referências de dissertações e teses que versavam sobre alfabetização de crianças na Educação Infantil; não selecionei referências de dissertações e teses de alfabetização de crianças a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, bem como alfabetização de jovens e adultos.

Do mesmo modo, não selecionei referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tematizavam a alfabetização em sentido amplo, como alfabetização matemática e alfabetização digital. No que tange ao letramento escolar, selecionei apenas as referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordavam essa temática na fase de alfabetização delimitada anteriormente. Com relação à formação de professores, selecionei apenas as referências que abordavam a temática sobre formação de professores para alfabetização na fase inicial de escolarização.

A atividade de normalização das referências de acordo com as normas atuais da ABNT demandou um pouco mais de trabalho, pois foi necessário localizar os nomes dos orientadores e programas de pós-graduação das dissertações e teses. No caso de alguns trabalhos, o ano de defesa foi anterior à criação da Plataforma Sucupira em 2014, portanto, as informações necessárias para a elaboração das referências não estavam disponíveis nas bases de dados *on-line*, de modo que em muitos casos essas informações tiveram que ser acessadas por meio da Plataforma Lattes.

1.3 O Instrumento de pesquisa: seleção e ordenação de referências

Em decorrência das atividades mencionadas anteriormente, elaborei o instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), em que reuni 738 referências de textos, ordenadas em duas seções: “Dissertações de mestrado” (573 referências de textos) e “Teses de doutorado” (165 referências de textos).

As referências contidas em cada seção foram ordenadas por ordem alfabética e por sobrenome do autor, apresentando nas referências de textos os elementos essenciais

e complementares retirados do próprio documento. Essa etapa teve como suporte as diretrizes para publicação científica das *Normas Brasileiras de Referências* (NBR) - 6023 (2018) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esse documento classifica os elementos essenciais como "[...] informações indispensáveis à identificação do documento. Os elementos essenciais estão estritamente vinculados ao suporte documental" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS, 2018, p. 4). Quanto aos elementos complementares, esses são classificados como "[...] informações, que acrescentadas aos elementos essenciais, permitem melhor caracterizar os documentos" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS, 2018, p. 4). Assim, reuni e ordenei as referências de textos mencionadas, apresentando-as na Tabela 1, com a quantidade de referências por tipo de texto.

Tabela 1 - Quantidade de referências localizadas

Tipo de Texto		**Total**
1.	Dissertações de mestrado	573
2.	Teses de doutorado	165
Total		**738**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Por meio dos dados localizados, recuperados e reunidos no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 2, em que apresento a quantidade de teses de doutorado e de dissertações de mestrado sobre o tema, no estado de São Paulo, agrupadas por décadas, seguindo a data de conclusão de cada trabalho.

Tabela 2 – Quantidade dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, agrupadas por década de conclusão

Tipo de texto / **Década de conclusão dos trabalhos**	**Dissertações de mestrado**	**Teses de doutorado**	**Total por década**
1965 - 1969	-	3	**3**
1970 – 1979	11	3	**14**
1980 - 1989	45	15	**60**
1990 - 1999	101	28	**129**
2000 - 2009	145	38	**183**
2010 - 2019	248	76	**324**
2020	23	2	**25**
Total por tipo de texto	**573**	**165**	**-**
TOTAL GERAL 738			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tendo em vista os procedimentos mencionados anteriormente e seguindo a classificação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes, apresento, na Tabela

3 a quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas", bem como áreas de conhecimento.

Tabela 3 – Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	260
	Educação Escolar	13
	Educação: Currículo	16
	Educação: Psicologia da Educação	25
	Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	4
	Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial	28
	Educação, Administração e Comunicação	1
	Educação, Arte e História da Cultura	5
	Educação: História, Política e Sociedade	14
	Educação, Supervisão e Currículo	3
	Psicologia	30
	Psicologia: Psicologia Clínica	1
	Psicologia: Psicologia Experimental	2
	Psicologia da Educação	11
	Psicologia da Saúde	1
	Psicologia: Desenvolvimento e Aprendizagem	4
	Psicologia Educacional	7
	Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano	13
	Psicologia Experimental: Análise do Comportamento	2
	Psicobiologia	1
	Estudos Culturais	1
	Ciências Humanas	1
	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores	7
	Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional	1
	Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação	2
	Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ens. Fundamental	1
	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	3
	Mestrado Profissional em Educação	2
	Mestrado Profissional em Educação Escolar	1
Letras, Linguística e Artes	Letras	2
	Letras: Linguística e Língua Portuguesa	1
	Língua Portuguesa	5
	Linguística	20
	Linguística Aplicada	10
	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	3
	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	7
	Linguística e Língua Portuguesa	4
	Estudos Linguísticos	2
	Artes	1
	Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação	4
Ciências Sociais Aplicadas	Administração Pública e Governo	1
	Serviço Social	2
	Ciências Sociais	1

Ciências da Saúde	Fonoaudiologia	17
	Distúrbios do Desenvolvimento	3
	Distúrbios de Comunicação	4
	Distúrbios de Comunicação Humana: Fonoaudiologia	7
	Saúde Materno Infantil	1
	Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	1
	Ciências da Reabilitação	5
	Mestrado Profissional em Saúde e Educação	1
	Neurociência e cognição	1
	Ciências da Saúde	1
	Ciência da Motricidade Humana	1
Engenharias	Engenharia Biomédica	1
Multidisciplinar	Mestrado Profissional em Docência e Educação Básica	5
	Desenvolvimento Humano e Tecnologias	1
Ciências Exatas e da Terra	Ciências de Computação e Matemática Computacional	1
		TOTAL: 573

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quanto às teses de doutorado sobre alfabetização, seguindo a classificação dos programas de pós-graduação, realizada pela Capes, apresento, na Tabela 4, a quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas", bem como por áreas de conhecimento.

Tabela 4 – Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	102
	Psicologia	41
Letras, Linguística e Artes	Letras	1
	Língua Portuguesa	1
	Linguística e Linguística Aplicada	6
	Linguística e Língua Portuguesa	2
	Filologia e Língua Portuguesa	1
	Comunicação e Semiótica	1
	Semiótica e Linguística Geral	1
Ciências da Saúde	Distúrbios do Desenvolvimento	1
	Distúrbios da Comunicação e Fonoaudiologia	3
	Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria	1
	Psiquiatria e Psicologia Médica	1
	Medicina Neurologia	1
Engenharias	Engenharia Elétrica	2
		TOTAL: 165

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Considerando as categorias administrativas: pública (estadual, federal, municipal) e privada, foi possível localizar dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização, distribuídas por locais de produção no estado de São Paulo, entre 1965 e 2020, os quais apresento na Tabela 5 e na Tabela 6.

Tabela 5 – Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por locais de produção: agrupamento por categoria administrativa

PÚBLICA						PRIVADA	
Estadual		Federal		Municipal			
USP	95	UFSCar	66	Unitau	4	PUC	124
Unesp	103	Unifesp	14	USCS	1	Unimep	14
Unicamp	62	UFABC	1			Umesp	9
						Uninove	10
						UBC	4
						Unifieo	7
						CUML	8
						UPM	9
						Unisantos	5
						Unisal	5
						USM	3
						Unoeste	5
						Unicsul	7
						Unisa	3
						Unimes	1
						FGV	1
						Unicid	3
						Unaerp	1
						USF	3
						Unasp	1
						Uniara	2
						Uniso	1
						UMC	1
TOTAL: 260		**TOTAL: 81**		**TOTAL: 5**		**TOTAL: 227**	

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

No que tange às teses de doutorado, considerando a categoria administrativa pública (estadual e federal)[17] e privada, foi possível localizar trabalhos sobre o tema alfabetização, distribuídas por locais de produção no estado de São Paulo, entre 1965 e 2020, os quais apresento na Tabela 06.

Tabela 6 – Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por locais de produção: agrupamento por categoria administrativa

PÚBLICA				PRIVADA	
Estadual		Federal			
USP	61	UFSCar	10	PUC	28
Unesp	30	Unifesp	05	Unimep	1
Unicamp	22			Uninove	1
				USF	4
				Unifieo	1
				UPM	1
				FESPSP	1
TOTAL: 113		**TOTAL: 15**		**TOTAL: 37**	

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

[17] No que se refere às teses de doutorado, quanto a categoria administrativa pública municipal, não foram localizados trabalhos que tematizavam alfabetização.

Atentando para a distribuição por sexo (masculino e feminino), foi possível localizar a quantidade de pesquisadores do sexo masculino e do sexo feminino nas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização, distribuídas por orientandos e orientadores no estado de São Paulo, entre os anos de 1965 e 2020, apresentada na Tabela 7 e na Tabela 8.

Tabela 7 – Dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por pesquisadores orientandos e orientadores – agrupadas por sexo

Sexo / Pesquisadores	Masculino	Feminino	Não identificado	Total por seguimento
Orientandos	42	531	-	**573**
Orientadores	82	253	11	**346**
Total por sexo	**124**	**783**	**11**	**-**
Total Geral: 918				

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Considerando a Tabela 7, verifica-se que o total de pessoas, entre homens e mulheres, envolvidas com a produção acadêmica sobre alfabetização, nível mestrado, no período de 1965 a 2020, é de 918 pesquisadores. Quanto ao total por seguimento, o número de orientandos entre homens e mulheres compõe-se de 573 pesquisadores. Nota-se que a maioria das dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação, nos anos mencionados, pertenciam às pessoas do sexo feminino, a saber, 531 dissertações (92,7%). Quanto aos orientandos do sexo masculino, somam-se 42 dissertações (7,3%), no total.

No que tange aos orientadores, consta o total de 346 pesquisadores, sendo 253 do sexo feminino (73,1%) e 82 do masculino (23,7%); entretanto, não foi possível localizar o nome e o sexo dos orientadores em 11 trabalhos (3,2%) computados.

Da totalidade por seguimento entre orientandos e orientadores, observa-se, novamente, a predominância de pesquisadoras do sexo feminino, sendo 783 (85,3%), enquanto há 124 (13,5%) pesquisadores do sexo masculino; não foi possível localizar o sexo dos orientadores, em 11 dissertações de mestrado, correspondendo, assim, a 1,2%.

Tabela 8 – Teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por pesquisadores orientandos e orientadores – agrupadas por sexo

Sexo / Pesquisadores	Masculino	Feminino	Não identificado	Total por seguimento
Orientandos	17	148	-	**165**
Orientadores	46	80	2	**128**
Total por sexo	**63**	**228**	**2**	**-**
Total Geral: 293				

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes

Com relação à Tabela 8, verifica-se que o total de pessoas, entre homens e mulheres, envolvidas com a produção acadêmica sobre alfabetização, nível doutorado, no período de 1965 a 2020, é de 293 pesquisadores. Quanto ao total por seguimento, o número de orientandos entre homens e mulheres, é de 165 pesquisadores. Percebe-se que a maioria das teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação, nos anos mencionados, pertencia às pessoas do sexo feminino, totalizando 148 teses (89,7%). Quanto aos orientandos do sexo masculino, soma-se 17 teses (10,3%), no total.

No que tange aos orientadores, o total é de 128 pesquisadores, sendo 80 do sexo feminino (62,4%) e 46 do sexo masculino (36%); desse total, entretanto, não foi possível localizar o nome e o sexo dos orientadores em dois trabalhos (1,6%).

Da totalidade por seguimento entre orientandos e orientadores, observa-se, novamente, a predominância de pesquisadoras do sexo feminino, constando 227 (77,7%), enquanto há 63 pesquisadores (21,5%); dentre os orientadores em 2 teses de doutorado, não foi possível localizar o sexo, correspondendo a 0,8%.

Ao final desta tese, apresento apêndices contendo a relação dos nomes dos orientadores, vinculação acadêmica e total de dissertações de mestrado e teses de doutorado que orientaram (Apêndices 2 e 3).

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

2.1 Algumas conjecturas sobre a pós-graduação no Brasil: a gênese do ensino superior

A análise da história da pós-graduação no Brasil está diretamente ligada à história do ensino superior que, em nosso país, teve início tardio, a partir de 1808, com a chegada do Príncipe Regente Dom João VI e da família real portuguesa. A este respeito, de acordo com Romanelli (1991), a presença de Dom João VI suscitou mudanças nas instituições educacionais da época e fez surgir as escolas de ensino superior. Para ela, a principal mudança ocasionada foi "[...] a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático" (p. 38).

Quanto à criação das escolas superiores, a pesquisadora destaca a fundação da

> [...] Academia Real da Marinha e [da] Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na corte e o curso de agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior. Deve-se assinalar ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que teve como consequência a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. Esta seria transformada depois em Escola Nacional de Belas-Artes. (p. 38)

Para Martins (2002), o fato de a formação de núcleos de ensino superior ocorrer apenas com a chegada da corte e da família real portuguesa ao Brasil, decorre do pragmatismo e das concepções de poder e controle do Estado português durante o período colonial, impossibilitando a criação de universidades em solo brasileiro. Para ele, essa característica divergia das concepções de ensino superior das outras metrópoles, em especial, a Espanha, pois "[a]lguns países da América Hispânica dispunham de universidades no período colonial, sendo a primeira delas criada no México em 1553" (p. 4). Quanto aos núcleos de ensino superior no Brasil, o teórico enfatiza o caráter profissionalizante da formação, sob forte controle estatal. A este respeito, ele assevera que

> [o] modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal (para libertar o ensino dos entraves conservadores tidos como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais europeus), e o

> modelo napoleônico[18] que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica. (MARTINS, 2002, p. 4)

Em face desse entendimento, Sguissardi (2006a) salienta que, desde o princípio, o modelo de educação superior adotado no Brasil, primeiramente representado pelas escolas e faculdades, reproduzia cópias mal feitas dos modelos europeus, em especial o coimbrão[19]; depois do modelo napoleônico, este último era composto de faculdades profissionalizantes. Logo em seguida, essas universidades se constituíram como "[...] mera aglutinação estrutural-burocrática de faculdades profissionais pré-existentes, dedicadas essencialmente ao ensino e à formação de profissionais qualificados para o mercado: medicina, engenharia, direito etc." (p. 58).

Além dessas características, Romanelli (1991) avoca que todas as iniciativas de implementação do ensino superior no Brasil ocorreram com "[...] o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte" (p. 38). De acordo com a estudiosa, junto a isso soma-se a singular atenção da coroa "[...] com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstrando claramente esse objetivo, com o que acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição de uma educação aristocrática" (p. 38).

Martins (2002), por sua vez, salienta que apesar da exclusividade dada ao ensino superior, sua expansão foi muito lenta, durante o período imperial até a Proclamação da República em 1889. Fundamentado na tradição aristocrática, o ensino superior da época adotava "[...] o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social" (p. 4).

Ainda sobre esse assunto, Romanelli (1991) assinala que a independência ocorrida em 1822 não provocou grandes alterações no quadro educacional da nova ordem política

---

[18] O modelo napoleônico caracterizado pela especialização, profissionalização e divisão do trabalho, surgiu na França no final do século XVIII. De acordo com Silveira e Bianchetti (2016), esse modelo surgiu em substituição à antiga referência de universidade, que antes era "[...] (voltada para a formação teológico-jurista e humanista, organização corporativista em seu sentido medieval e autônoma ante o poder público) por um sistema centralizado na universidade Imperial, constituído de academias (os, hoje, *campi*)" (p. 85). Eles esclarecem que o modelo napoleônico de universidade decorreu "[...] do desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia da Revolução Industrial e, sobretudo, da República Jacobina de 1793" (p. 85).

[19] O termo "coimbrão", segundo Nunes (2015), diz respeito a uma "[t]radição curricular inventada pela Universidade de Coimbra que influenciou os demais Cursos de Direito lusófonos e também, por óbvio, os das antigas colônias portuguesas" (p. 38). Para ela, essa tradição é herdeira do positivismo normativista de organização dos cursos superiores, com intenso controle burocrático sobre o conhecimento. Segundo essa estudiosa, essa perspectiva da tradição curricular desconcilia "[...] teoria e prática; ensino e investigação; conhecimento técnico e político" (p. 34).

do país, mas, devido os letrados ocuparem postos privilegiados, a educação superior continuou com a função de formar aqueles que deveriam ocupar cargos administrativos. Para ela, as Faculdades de Direito fundadas em São Paulo e em Recife, no ano de 1827, tinham a incumbência de formar "[...] pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império" (ROMANELLI, 1991, p. 39).

Durante os primeiros anos do Império até a primeira metade do século XIX, o ensino superior no Brasil manteve-se estagnado. Martins (2002) destaca que foi somente a partir de 1850 que se notou "[...] uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional" (p. 4). Contudo, a expansão do ensino superior no Brasil ainda estava limitada "[...] às profissões liberais[20] em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política" (p. 4).

Com o fim da monarquia e a Proclamação da República em 1889, instalou-se no Brasil um governo provisório, tendo como chefe de Estado o marechal Manuel Deodoro da Fonseca[21] (1889-1891). Para Fausto (1998), a República nascente tinha forte influência dos militares da época que apresentavam divergências tanto pessoais quanto de concepções com relação aos ideais propostos para a República por parte dos adeptos do positivismo e do liberalismo.

Na opinião do mencionado autor, essas divergências eram maiores entre dois grupos de militares: os que não haviam frequentado a Escola Militar; e os que haviam frequentado a Escola Militar. Os primeiros contrários aos ideais positivistas ajudaram "[...] a derrubar a Monarquia para salvar a honra do Exército e não possuíam uma visão

[20] Para Sampaio (1991), "[a]s chamadas 'profissões liberais', na forma que assumiram a partir do século XIX, sempre foram uma combinação de formação técnica e algumas características típicas daquelas atividades caracterizadas pela formação difusa, ininteligível para o leigo, e de grande prestígio social" (p. 3, grifos no original). Tal perspectiva é reforçada por Ben-David (1979, p. 29-30 apud SAMPAIO 1991, p. 3), utilizando o termo profissões liberais, como "[...] todas as ocupações em que a entrada é geralmente limitada a aqueles que possuem diplomas de instituições de ensino superior, sejam elas de formação especializada e técnica ou não".

[21] Manuel Deodoro da Fonseca nasceu na cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro, estado de Alagoas, em 5 de agosto de 1827. Faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 23 de agosto de 1892. Foi um militar e político brasileiro que presidiu a província do Rio Grande do Sul, em 1885. Com o fim do Império e o banimento da família real para a Europa, "[a]ssumiu a chefia do governo provisório da República em 15 de novembro de 1889. Por meio de eleição indireta, passou a exercer a presidência em 25 de fevereiro de 1891" (BRASIL, 2012d, p. 5). Deodoro da Fonseca, foi o primeiro presidente da República; Deodoro renunciou ao cargo de presidente da República em 23 de novembro de 1891 (BRASIL, 2012d).

elaborada da República, a não ser a ideia de que o Exército deveria ter um papel maior do que o desempenhado no Império" (FAUSTO, 1998, p. 246). Já os segundos, aqueles que haviam frequentado a Escola Militar e foram fortemente influenciados pelo positivismo, consideravam "[...] sua inserção na sociedade como soldados-cidadãos, com a missão de dar um sentido aos rumos do país" (p. 246). Ademais, para esse último grupo de soldados, a República deveria ser baseada nas premissas "ordem e progresso". Nessa perspectiva, o progresso significava, [...] a modernização da sociedade através da ampliação dos conhecimentos técnicos, do crescimento da indústria, da expansão da comunicação" (p. 246).

Fausto (1998) assevera que, apesar das rivalidades existentes, havia um ponto em comum entre os dois grupos citados, já que eles não expressavam as predileções de uma "[...] classe social, como era o caso dos defensores da República liberal. Eram sim, antes de mais nada, os porta-vozes de uma instituição – o Exército – que era parte do aparelho do Estado" (p. 246). No que concerne à base comum desses grupos, "[...] a natureza de suas funções, pelo tipo de cultura desenvolvida no interior da instituição, os oficiais do Exército, positivistas ou não, posicionavam-se como adversários do liberalismo" (p. 246). Destarte, "[o]s partidários da República liberal apressaram-se em garantir a convocação de uma Assembleia Constituinte, temerosos do prolongamento de uma semiditadura sob o comando pessoal de Deodoro" (p. 249).

Como consequência dessa ação, a primeira Constituição da República foi promulgada em 1891, e "[...] inspirou-se no modelo norte-americano, consagrando a República federativa liberal" (FAUSTO, 1998, p. 249). No campo da educação, consoante Cury (2005), essa Constituição apresentou inciativas de descentralização e reforma do ensino superior, dentre as quais, a possibilidade de coexistência entre faculdades "livres" e "oficiais".

Diante desse contexto, Martins (2002) assinala que a Constituição de 1891 possibilitou a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior da iniciativa privada. Assim,

> [a]s instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. [...] Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920. (MARTINS, 2002, p. 4)

Nesse clima de expansão, na década de 1920, ocorreu, de acordo com Romanelli (1991), a primeira tentativa de organização do ensino superior no Brasil. Isso aconteceu durante o governo do presidente Epitácio Pessoa (1919-1922)[22], por meio do Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, que criou a Universidade do Rio de Janeiro. Para a estudiosa, esse decreto se restringia apenas à "[...] agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica" (p. 132).

Por sua vez, Sguissardi (2006a) ressalta que, até a década de 1920, o Estado brasileiro sempre teve um papel preponderante tanto na gênese como na "[...] trajetória das instituições de educação superior no Brasil, principalmente quando de seu nascimento como universidades" (p. 57). No que diz respeito às concepções de ensino superior, a postura adotada pelo governo brasileiro divergia dos demais países latino-americanos. Até essa década, de acordo com Sguissardi (2006a), as chancelas do Estado sempre se fizeram

> [...] presentes na vida da universidade, seja até a década de 1920 para impedi-la de nascer e para manter a educação superior limitada aos estreitos moldes das faculdades profissionais do modelo napoleônico, e ainda barrar algumas experiências de efêmeras universidades autônomas (São Paulo, Manaus, Curitiba), seja para imprimir-lhe, quando se lhe permite a existência, suas marcas autoritárias ou de diminuta autonomia. (p. 57)

Quanto a isso, Martins (2002) ressalta que a partir da década de 1920, "[...] a criação de universidades não se restringia mais às questões estritamente políticas (grau de controle estatal) como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade" (p. 4). Nesse cenário, ainda de acordo com este pesquisador, ocorreram mudanças quanto à concepção das funções do ensino superior e da universidade, assim, "[a]s funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado" (p. 4).

Segundo Fausto (1998), a década de 1920 também foi marcada por várias tentativas de reformas do ensino que irromperam nos estados, em decorrência do Estado Federativo instituído na Constituição de 1891, que de certo modo prenunciara as reformas

[22] Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa nasceu na cidade de Umbuzeiro (PB), em 23 de maio de 1865. Faleceu na cidade de Petrópolis (RJ), em 13 de fevereiro de 1942. Epitácio Pessoa foi um advogado e político brasileiro, "[...] deputado à Assembleia Nacional Constituinte (1890-1891), deputado federal (1891-1893), e ministro da Justiça e Negócios Interiores (1898-1901)" (BRASIL, 2012d, p. 49). Por meio de voto direto, assumiu a presidência da República no período de 1919 e 1922 (BRASIL, 2012d).

de 1930. Segundo o estudioso, na década de 1920, surgiram várias iniciativas reformistas, como a de São Paulo, por exemplo, promovida por Antônio de Sampaio Dória (1883–1964), conhecida como Reforma Sampaio Dória (1920). Essa iniciativa objetivava combater o analfabetismo e garantir a integração dos imigrantes. Reformas semelhantes ocorreram em outros estados como "[...] no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia, com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mario Casassanta e Fernando Azevedo (1927)" (FAUSTO, 1998, p. 337).

Como consequência desses movimentos, a partir de 1930 o governo provisório do presidente Getúlio Vargas (1930-1934)[23] tomou medidas autoritárias para organizar a educação, "[...] partindo principalmente do centro para a periferia. Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930" (FAUSTO, 1998, p. 337). Como ministro da educação na época, Getúlio Vargas nomeia Francisco Luís da Silva Campos (1891–1968), que entre 1930 e 1932 realiza uma ampla reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, tendo como foco o ensino superior e o ensino secundário. A Reforma Francisco Campos ocorreu por meio de vários decretos, dentre eles "[o] decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil e se constitui no Estatuto das Universidades Brasileiras" (ROMANELLI, 1991, p. 133).

Para Fausto (1998), quanto ao ensino superior, a Reforma Francisco Campos

> [...] procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa. Até aquela data, elas eram apenas uma junção de escolas superiores. A Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo, criada em 1920, consistia na verdade em uma agregação de três escolas: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Politécnica. Por decretos de abril de 1931, o governo baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, procurando estabelecer as bases do sistema universitário. (p. 337-338)

[23] Getúlio Dornelles Vargas (1883-1954), exerceu a presidência da República em dois períodos, o primeiro entre os anos de 1930 e 1945, e o segundo entre os anos de 1951 e 1954. O primeiro período ocorreu após a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas "[...] tomou posse como chefe do governo provisório em 3 de novembro de 1930. Com a promulgação da Constituição de 1934, foi eleito presidente da República pela Assembleia Constituinte. Em 10 de novembro de 1937, anunciou a dissolução do Congresso e outorgou nova Carta, dando início ao Estado Novo. Governou o país até ser deposto, em 29 de outubro de 1945" (BRASIL, 2012d, p. 67-68). Em 1950, concorreu às eleições para presidência da República, "[...] vencendo por larga maioria seus opositores, e tomou posse em 31 de janeiro de 1951. Suicidou-se, no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1954" (BRASIL, 2012d, p. 68).

Todavia, de acordo com Martins (2002), apesar da Reforma Francisco Campos representar um "[...] avanço, ela não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920 por não dar exclusividade pública ao ensino superior além de permitir o funcionamento de instituições isoladas" (p. 5). A partir de 1931, lideranças laicas e católicas iniciam uma intensa disputa pelo controle da educação. Nesse embate, a Igreja Católica amplia sua área de atuação e cria suas próprias universidades.

Para Nobre e Freitas (2017), o Estatuto das Universidades, de 1931, estruturou o sistema universitário brasileiro e fez com que as universidades se tornassem "[...] referência para a expansão do sistema, enfatizando a figura do professor catedrático" (p. 27). No entanto, de acordo com Martins (2002), a figura do professor catedrático passou a ser alvo de constantes críticas por parte do movimento estudantil e de jovens professores; as críticas estavam centradas no caráter vitalício da cátedra, pois os "[...] poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo" (p. 5). Desse modo, o objetivo das críticas esteve centrado na extinção da cátedra, reivindicando uma "organização departamental dependente de decisões democráticas" (p. 5).

Nobre e Freitas (2017) salientam que, apesar das críticas à instituição da cátedra e ao professor catedrático, o modelo universitário instituído a partir de 1931 fez com que ocorresse no Brasil o surgimento de uma "[...] primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre docente e discente, para a conclusão de um curso denominado de pós-graduação" (p. 27).

2.2 História da pós-graduação no Brasil: alguns antecedentes

De maneira geral, pode-se considerar que a pós-graduação no Brasil tem suas primeiras iniciativas no limiar da década de 1930. Essas iniciativas acharam respaldo nas propostas da Reforma Francisco Campos, ocorrida em 1931, que instituiu o Regime Universitário e o Estatuto das Universidades Brasileiras. É por esse motivo que se atribui à Reforma Francisco Campos o mérito de modernizar o ensino superior no Brasil. As políticas anunciadas e, muitas delas, implementadas por meio dessa reforma, tiveram três significativas contribuições, sendo elas: o estímulo à pesquisa científica; a formação para o exercício profissional; e a definição das finalidades do ensino superior. Dentre tais tendências, pode-se ainda destacar o fato de que essa reforma prenunciava que a implantação da pós-graduação no Brasil deveria ocorrer nos moldes do sistema europeu.

Para Santos (2003), esse modelo de pós-graduação "[...] foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo" (p. 628).

Apesar de ter sido promulgada em um período de incertezas, após a grande crise econômica mundial de 1929 e no início do governo provisório[24] de Getúlio Vargas, do ponto de vista educacional, a Reforma Francisco Campos pode ser considerada um grande avanço. As normas estabelecidas para o ensino superior, que compunham essa reforma, foram publicadas no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que assegurou alguns princípios e diretrizes para essa etapa da educação formal, principalmente nas asserções contidas em seu artigo 1º, que fixou os seguintes objetivos para o ensino universitário:

> [...] elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade[25]. (BRASIL, 1931, n. p.)

Face a esse cenário, no âmbito das realizações, a Reforma Francisco Campos teve o relevante papel de organizar e consolidar o ensino superior no Brasil, possibilitando "[...] o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e a pesquisa" (FAUSTO, 1998, p. 337). Dentre essas universidades, destacam-se a Universidade do Rio de Janeiro, em 1931; a Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal, em 1935, que foi extinta e incorporada à Universidade do Rio de Janeiro, em 1939; a Escola de Engenharia de Porto Alegre (atual UFRGS), em 1937 e a Pontifícia Universidade Católica do São Paulo (PUC – SP), em 1946. Saviani (2010) enfatiza que, nesse contexto, a partir da "[...] década de 1950 a rede federal se amplia especialmente com a 'federalização' de instituições estaduais e privadas" (p. 8, grifos no original).

---

[24] O governo provisório de Getúlio Vargas teve início após a Revolução de 1930 e se estendeu até 1934. Esse período corresponde à fase inicial do governo getulista, depois da destituição do presidente Washington Luís (1869-1957), em 24 de outubro de 1930. A posse de Getúlio Vargas na presidência da República, em 3 de novembro de 1930, marcou o fim da Primeira República. Fausto (1998) esclarece que, no governo provisório, o poder oligárquico dos Estado perdeu sua primazia nas relações políticas fazendo surgir um novo tipo de Estado, marcado pela centralização e pela promoção do "[...] capitalismo nacional, tendo dois suportes: no aparelho de Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana" (p. 327).

[25] Pelo fato da presente tese se tratar de uma pesquisa histórica, nas transcrições de passagens de textos e documentos oficiais será mantida a ortografia original da época, a exemplo das transcrições de leis, decretos, portarias e atos oficiais.

Para Ferreira (1999), as circunstâncias proporcionadas pela Reforma Francisco Campos e a criação e organização das universidades possibilitaram o surgimento das primeiras

> [...] iniciativas de cursos de Pós-Graduação, tanto na forma de aperfeiçoamento e especialização, quanto em nível de mestrado e doutorado, em áreas de conhecimento, mas de funcionamento irregular, sem controle e sem regulamentação, por parte do Ministério da Educação e Cultura. (p. 37)

Embora as atividades que constituíam as universidades brasileiras e que de certo modo antecederam as iniciativas dos cursos de pós-graduação não fossem alvo de regulamentação externa, no artigo 5º, do decreto nº 19.851, eram previstas algumas exigências referentes à organização didática e administrativa dessas instituições. Essas determinações estavam relacionadas à dotação de recursos financeiros públicos e privados, para implementação de melhorias, como laboratório; bem como a submissão às normas do Estatuto das Universidades e capacidade didática dos docentes (BRASIL, 1931).

Afora essas exigências, o referido decreto ainda previa a expedição do diploma de doutor, "[...] após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e attendidas outras exigencias regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria" (BRASIL, 1931, n. p.). Para ser aprovada, a tese defendida deveria preencher os requisitos previstos nos dois primeiros parágrafos do artigo 90:

> § 1º A these de que trata este artigo, para que seja acceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica. § 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia. (BRASIL, 1931, n. p.)

Cumpre observar que, ainda na década de 1930, outro evento da esfera legal deixou sua marca nos anais da história da educação: trata-se da Constituição Federal de 1934. Pelas análises efetuadas por Rocha (2005), essa Constituição acompanhou a tradição de modernidade da Reforma Francisco Campos de 1931, todavia, sem muitas contribuições para o ensino superior e para as iniciativas de pós-graduação. Segundo o pesquisador, apesar de seguir a noção de vanguarda adotada pela Reforma Francisco Campos, a Constituição de 1934 manteve algumas características da tradição patrimonialista colonial herdadas pela República, tais como o ensino dual e elitista.

Na concepção de Horta (2005), a Constituição de 1934, deu continuidade à tradição das reformas de 1931, principalmente no que diz respeito à instituição do Conselho Nacional de Educação, dando-lhe a forma de "[...] 'órgão executivo e técnico' do Ministério da Educação" (p. 140, grifos no original). A referida Carta Magna atribuiu a esse órgão a tarefa de conceber o

> [...] plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934, n. p.)

O Plano Nacional de Educação, que fora previsto na Constituição Federal de 1934, e levado a efeito entre os anos de 1936 e 1937, tinha em seu texto artigos que estabeleciam a autonomia didática e administrativa das universidades, além de instituição da prática de concurso de títulos e provas para o cargo de professor catedrático. No que diz respeito à pós-graduação, segundo Cury (2020), o referido documento faz menção a um curso de doutorado que "[...] aparece no capítulo das escolas de direito. A obtenção do título de doutor dependia de bom aproveitamento do curso e *da defesa da tese* a qual deveria ser apresentada como *trabalho impresso de valor"* (p. 47, grifos no original).

Com relação às pesquisas científicas na área da educação, Gatti (2001) relata a importância do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Este instituto foi cogitado na gestão do ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (1900-1985), originalmente denominado como Instituto Nacional de Pedagogia, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 1945). Todavia, de acordo com Saviani (2012), a criação efetiva deste órgão se deu apenas em 1938, quando passou a ser denominado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938.

De acordo com Gatti (2001), existem evidências de trabalhos científicos que esboçavam preocupação com a área educação desde o início do século XX. Contudo, foi apenas com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começaram a se desenvolver. Para essa estudiosa, ao longo dos anos,

> [...] com o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico – Inep – no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e

> de estímulo. A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação era rarefeita ou inexistente. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental. Seus pesquisadores atuaram também no ensino superior e, por sua vez, professores de cursos superiores passaram a trabalhar nesses centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades, nas décadas de 40 e 50 dos anos novecentos. (GATTI, 2001, p. 66)

Entrementes, em novembro de 1937, ocorreu a promulgação de uma nova Carta Magna, a Constituição de 1937. Para Fausto (1998), esse evento marcou a ruptura do regime democrático com a implantação do governo autoritário do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas. A Constituição do Estado Novo, como ficou conhecida, concentrou as decisões sobre a educação no governo central, e não apresentou avanços para o ensino superior e a pós-graduação.

Consoante Flores (1995), no Brasil "[...] o primeiro documento legal a utilizar o termo pós-graduação para designar uma modalidade de curso superior, foi o Decreto nº 21. 231, de 18 de julho de 1946" (p. 57). O referido documento aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil e trouxe alguns avanços para a época a partir da distinção dos cursos universitários em: "[...] a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado" (BRASIL, 1946, n. p.). Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, o artigo 76, estipulava que "[o]s cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acôrdo com o que fôr estabelecido pelo regimento" (BRASIL, 1946, n. p.). Quanto ao doutorado, seu artigo 77 estabelecia que "[o]s cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas" (BRASIL, 1946, n. p.).

Dois meses mais tarde, em setembro de 1946, foi promulgada outra Carta Magna, a saber, a Constituição de 1946. Nas asserções de Fausto (1998), a Constituição de 1946 se aparta "[...] da Carta de 1937, optando pelo figurino liberal-democrático" (p. 399). Refletindo sobre essa Constituição, Oliveira (2005) assinala que seu contexto foi marcado por conflitos políticos e ideológicos advindos da polarização causada pela Segunda Guerra Mundial e pela disputa de influência do início da Guerra Fria. Além destas

questões, esse momento histórico também foi marcado pelas polêmicas motivadas pelas divergências educacionais entre Estado e Igreja.

No que se refere à pós-graduação, o texto constitucional não apresentou avanços significativos, a não ser em aspectos contidos nos artigos 168, 173 e 174. No artigo 168, a Carta Magna manteve a exigência do concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras no ensino superior oficial ou livre e manteve a liberdade de cátedra. No artigo 173, houve a chancela da liberdade das ciências, das letras e das artes. No artigo 174, em seu parágrafo único, prescreve-se como dever do Estado "[...] a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior" (BRASIL, 1946b, n. p.).

Quanto às iniciativas da sociedade civil, merece destaque a fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948. Para Lucas (1999), a SBPC "[d]esde sua origem, definiu-se como uma organização ativista, destinada a defender os interesses gerais da comunidade científica como um todo" (p. 141). Alguns dos aspectos sob os quais a fundação dessa sociedade objetivava contribuir para o progresso da ciência e da pesquisa cientifica, foram mencionados nas letras "f" e "g" do artigo 3º de sua Ata de Fundação, em 1948, que dentre outras finalidades, buscava

> [...] f) Mobilizar os cientistas para o trabalho sistemático de seleção e aproveitamento de novas vocações científicas, inclusive por meio do ensino post-graduado, extra-universitário, etc. g) Defender os interesses dos cientistas, tendo em vista a obtenção do reconhecimento do seu trabalho, do respeito pela sua pessôa, de sua liberdade de pesquisa, do direito aos meios necessários à realização do seu trabalho, bem como do respeito pelo patrimônio moral e científico representado pelo seu acervo de realizações e seus projetos de pesquisa. (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2004, p. 10)

No que tange às iniciativas institucionais, no ano de 1951 são criados o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), no início do segundo mandato de Getúlio Vargas (1951-1954). Segundo Córdova (2012), ao assumir o governo em 31 de janeiro de 1951, nas condições de um regime democrático, Getúlio Vargas inicia uma série de mudanças, buscando retomar "[...] a liderança do processo de desenvolvimento do país, modernizando as estruturas administrativas federais" (p. 135). Para o estudioso, tais iniciativas estavam relacionadas ao novo cenário mundial, vislumbrado após a Segunda Grande Guerra. As disputas entre as grandes potências envolvidas no conflito haviam provocado, na opinião do mencionado autor, "[...] extraordinárias inovações e criações tecnológicas. Entre

estas, a bomba atômica. Nenhuma nação poderia ficar indiferente ao processo de desenvolvimento científico e tecnológico" (CÓRDOVA, 2012, p. 134-135).

Conforme Córdova (2012), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) – que foi criado pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, posteriormente alterado para Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mantendo a mesma sigla –, tinha, na época, a tarefa de financiar as pesquisas cientificas e tecnológicas. Para Muniz (2008), o CNPq consolidou "[...] a primeira ação do Estado nacional na institucionalização da promoção da Ciência no Brasil" (p. 58). Em face desse entendimento, a pesquisadora elucida que o CNPq foi criado

> [...] sob os moldes de órgãos congêneres, existentes em países desenvolvidos como a França, que contava com o "*Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique*" criado no início da década de 1930, que tinha por missão auxiliar o governo francês na alocação de recursos governamentais para a área de C&T; e os Estados Unidos, onde o "*National Research Council*" atuava desde a década de 1920 como órgão financiador de pesquisas, principalmente, nas áreas de interesse da indústria e, ainda, o "*National Science Foundation*" (NSF), criado no início do pós-guerra com vistas à formação de recursos humanos e apoio à pesquisa. (MUNIZ, 2008, p. 58-59)

Muniz (2008) ainda esclarece que o CNPq era vinculado à Presidência da República e "[...] sua missão principal estava diretamente relacionada ao aproveitamento da energia nuclear, sendo diretamente responsável pelo controle das atividades desenvolvidas, nessa área, no País" (p. 59). Quanto às finalidades expressas na lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, em seu artigo 1º , encontra-se que o propósito desse conselho estava centrado em "[...] promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento" (BRASIL, 1951a, n. p.). Sob esse delineamento, o artigo 3º expressa as competências desse conselho, estabelecendo suas funções de:

> a) promover investigações cientificas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do pais ou do exterior; b) estimular a realização de pesquisas cientificas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados; c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bôlsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-cientificas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior; d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da

> pesquisa científica e na formação de pesquisadores; e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos; f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interêsse comum; g) emitir pareceres e prestar informações sôbre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial; h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos. (BRASIL, 1951a, n. p.)

A criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ocorrida por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, e que teve seu nome alterado para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1976, teve grande importância para a consolidação da pós-graduação no Brasil. O decreto que instaurou a Capes em 1951, trazia em seu artigo 2° as seguintes asserções:

> a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a tôdas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (BRASIL, 1951b, n. p.)

Para a consecução dos objetivos propostos, de acordo com o artigo 3º do referido decreto, era necessário:

> a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas mas diferentes profissões e grupos profissionais; c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Govêrno brasileiro; d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes; e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados. (BRASIL, 1951b, n. p.)

Córdova (2012) aponta que a Capes, surgida de uma iniciativa de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) junto ao Ministério da Educação, nasceu como "Campanha" e depois se tornou "[...] uma entidade permanente, sob a denominação de 'Coordenação' e, atualmente, se transformou numa Fundação" (p. 135, grifos no original). Para ele, desde a sua criação a Capes tinha "[...] a missão de formar os pesquisadores, desenvolvendo programas de bolsas de estudo para formar os docentes das universidades (Programa Universitário) e quadros técnicos para a administração pública que se modernizava" (p. 135).

Para Sguissardi (2006a), desde a sua criação em 1951, a Capes teve como uma de suas principais atribuições coordenar o "sistema" de pós-graduação no Brasil. Em 1976, na condição de agência financiadora, essa instituição inicia um processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o mencionado pesquisador, a avaliação deveria ser externa e realizada pelos pares, com o objetivo de garantir o "[...] credenciamento e recredenciamento periódico dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e a validade nacional dos diplomas expedidos" (p. 63). Desde 1976, esse sistema de avaliação feito pela Capes "[...] é responsável pela coordenação da coleta de dados da 'produção' dos Programas e por sua avaliação que essencialmente condiciona a chamada *acreditação,* isto é, a *garantia pública de qualidade"* (p. 63, grifos no original).

Nesse contexto, como aponta Cabral *et al.* (2020), foi implementada pela Capes uma escala conceitual de avaliação, seguindo a ordem alfabética, que tinha variação entre as letras "A", "B", "C", "D" e "E". Assim, os cursos de pós-graduação mais conceituados teriam a classificação "A" e os cursos que apresentassem alguma irregularidade ou insuficiência de qualidade estariam classificados com as letras "D" e "E".

Hostins (2006), por sua vez, esclarece que a partir de 1998, a Capes realizou algumas adequações em seu sistema de avaliação, até então bienal, passando a ser trienal, com acompanhamento anual dos programas. No final da avaliação trienal, realiza-se o "[...] fechamento do triênio, momento no qual é atribuída a nota resultante do processo" (p. 153). A partir desse momento, conforme salienta Cabral *et al.* (2020), com o objetivo de atingir padrões internacionais de qualidade, são adotadas medidas mais rigorosas de avaliação. Essa agência altera a escala de avaliação: ela deixa de ser alfabética e passa a ser numérica, numa escala de "1" a "7". Assim, os programas com notas "6" e "7" seriam considerados de excelência, ajustado aos padrões internacionais, enquanto a nota "3", a nota mínima para a expedição de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*; já as notas abaixo de "3" estariam sujeitas ao descredenciamento.

2.3 História da pós-graduação no Brasil: implementação e consolidação

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de maneira formal e organizada, tem suas origens no início da década de 1960. Nessa década, teve início o processo de consolidação dos programas de formação de pesquisadores e professores, sistematicamente organizados nos níveis de mestrado e doutorado. Todavia, esse processo de implementação foi fruto de um longo caminho de lutas e conquistas por parte dos profissionais da educação, dos intelectuais e dos movimentos estudantis organizados, além, claro, da necessidade de desenvolvimento e modernização dos sistemas de ensino do país. Considerando essa conjunção de fatores, a elaboração desta seção apresenta, inicialmente, o processo de implementação e consolidação da pós-graduação no Brasil. Na sequência, realiza-se, além disso, uma contextualização histórica referente aos aspectos econômicos, políticos e sociais que antecederam esse processo.

No período compreendido entre os anos 1940 e 1960, surgiram, no Brasil, vários projetos ligados a duas políticas econômicas: a política do nacionalismo-desenvolvimentista, durante o governo de Getúlio Vargas (1951-1954); e a política nacional-desenvolvimentista, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)[26]. Apesar das suas diferenças concernentes à postura nacionalista e ao capital estrangeiro, ambas objetivavam superar o subdesenvolvimento, modernizar a economia e tornar o Brasil uma potência autônoma. Para Santos (2019), a importância histórica desse período se dá pelo fato de que, apesar das crises políticas e institucionais, tais políticas conseguiram aglutinar um conjunto de proposições e "[...] alternativas para que o país superasse suas características do mundo agrário e de seus fundamentos econômicos e políticos numa transição que levasse o Brasil às etapas de modernização do capitalismo nacional" (p. 4).

De acordo com Fausto (1998), a política econômica do nacionalismo-desenvolvimentista, adotada durante o governo de Getúlio Vargas, tinha como objetivo a substituição das importações e o estímulo às exportações, postura nacionalista que visava a proteção da indústria nacional e a ampliação das receitas do governo. Os defensores dessa teoria sustentavam a tese de que o poder central deveria ter o controle da

[26] Juscelino Kubitschek de Oliveira nasceu na cidade de Diamantina (MG), em 12 de setembro de 1902. Faleceu em Resende (RJ), em 22 de agosto de 1976. Médico e político brasileiro, foi chefe do Gabinete Civil do estado de Minas Gerais (1933-1934). Elegeu-se deputado federal por Minas Gerais em 1935. Foi nomeado prefeito de Belo Horizonte (1940-1945). Elegeu-se deputado federal (1946-1950) e governador de Minas Gerais (1951-1955). Tendo como vice João Goulart, foi eleito presidente da República para o período compreendido entre 1956 e 1961 (BRASIL, 2012d).

infraestrutura e da indústria de base, deixando as outras áreas para a iniciativa privada. Desse modo, segundo Córdova (2012), durante seu segundo mandato, Getúlio Vargas retoma o processo de desenvolvimento do país, iniciado por seu antecessor, o presidente Eurico Gaspar Dutra[27] (1946-1951), e busca modernizar as estruturas administrativas do governo.

Assim, durante a década de 1950, o Estado brasileiro funda um conjunto de instituições, empresas estatais, fundações e agências com o objetivo de garantir a infraestrutura necessária para a modernização capitalista do país. Dentre essas instituições, destacaram-se a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (FAUSTO, 1998).

Quanto à política econômica nacional-desenvolvimentista, adotada durante o governo de Juscelino Kubitschek, intentava, nas palavras de Fausto (1998), "[...] combinar o Estado, a empresa privada nacional e capital estrangeiro para promover o desenvolvimento com ênfase na industrialização" (p. 427). Durante seu mandato Juscelino Kubitschek executou uma política de governo definida como Programa de Metas; esse programa, segundo Fausto (1998), "[...] abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília, chamada de meta-síntese" (p. 425). Além disso, para o pesquisador, o governo de Juscelino, mais de que promover a infraestrutura e a industrialização, buscou atrair e facilitar "[...] investimentos estrangeiros em áreas consideradas prioritárias pelo governo: indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço" (p. 427). Os resultados da política econômica adotada por esse governo, por meio do Programa de Metas

> [...] foram impressionantes, sobretudo no setor industrial. Entre 1955 e 1961, o valor da produção, descontada a inflação, cresceu em 80%, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicação (380%), de material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o PIB cresceu a uma taxa anual de 7%, correspondendo a uma taxa *per capita*, ou seja, por habitante, de quase 4%. Se considerarmos toda a década de 1950, o crescimento do PIB brasileiro

[27] Eurico Gaspar Dutra nasceu em Cuiabá, estado do Mato Grosso (MT), em 18 de maio de 1883. Faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 11 de junho de 1974. Foi um militar e político brasileiro que exerceu o cargo de ministro da Guerra entre 1936 e 1945, no governo de Getúlio Vargas. Com o fim do Estado Novo, em 1945, candidatou-se à presidência da República; eleito, tomou posse em 31 de janeiro de 1946 e deixou o cargo em 31 de janeiro de 1951 (BRASIL, 2012d).

> per capita foi aproximadamente três vezes maior do que o resto da América Latina. (FAUSTO, 1998, p. 427)

Em decorrência desses resultados, a partir da década de 1960, conforme salientou Dias Sobrinho (1998), ocorreu um período de grande expansão social. Juntamente com essa expansão, vigoraram os processos de crescimento econômico e demográfico. Em suas palavras, esse cenário de desenvolvimento provocou a

> [...] ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas, todo esse quadro de crescentes complexidades. Provoca uma forte pressão por novas e mais amplas oportunidades educacionais. Essa pressão social pela "democratização" das oportunidades de estudos e formação escolar coincide, ainda que por razões diferentes, com os projetos políticos dos governos e dos setores produtivos. (p. 140, grifos no original)

Diante dessa situação, a educação, na concepção do capital humano[28], passou a ser entendida através de duas perspectivas,

> [...] de um lado, a esperança de ascensão social e, de outro, instrumento principal para alavancar o desenvolvimento. O setor público necessitava de mão-de-obra qualificada e em número suficiente para atender a ampliação dos serviços. Os setores industriais em expansão passaram a demandar trabalhadores e técnicos especializados que pudessem responder com eficiência às necessidades emergentes e aos novos tipos de problemas que surgiram no movimento de expansão e modernização da economia. Houve, portanto, a partir da década de 1960, um importante acréscimo de oportunidades educacionais, de modo geral, com notável crescimento da taxa de escolaridade em nível superior. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 140)

Nesse contexto, de acordo com Martins (2002), em 1960 a população brasileira havia passado de "[...] 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%), enquanto que as matrículas no ensino superior triplicaram" (p. 5). Quanto às matrículas no ensino superior, "[e]m 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas)" (p. 5).

A esse respeito, conforme relata Saviani (2010), o padrão de desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira, constituído até a década de 1960, ampliou a

[28] De acordo com Sandroni (2001), a Teoria do Capital Humano está relacionada ao "[c]onjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população" (p. 80). Ainda para ele, é nesse domínio de acepção, que "[o] índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico, [...] o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho" (p. 80).

"[...] demanda por vagas no ensino superior que ganhava grande visibilidade com a figura dos excedentes, isto é, os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas" (SAVIANI, 2010, p. 4). Para ele, essa visibilidade se dava em decorrência

> [...] do fato de que, tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade e montavam acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas. Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, no âmbito das chamadas "reformas de base". (p. 4, grifos no original)

Conforme Dias Sobrinho (1998), sob o ponto de vista quantitativo, a pressão pelo acesso à universidade, principalmente por parte da classe média, foi atenuada "[...] sem grandes preocupações com a qualidade, resolveu-se com a abertura de um elevado número de faculdades isoladas" (p. 140). Todavia, ele argumenta que a resolução das urgências educacionais do país não eram eficientes e não atendiam

> [a]s novas configurações econômicas mundiais e, particularmente quanto ao Brasil, o projeto de transformação do país em "nação potência", como pretendido pela elite governante, estavam a exigir, entretanto de alguns setores educacionais uma atuação mais qualificada e compatível com essas realidades emergentes e em rápida mudança. O país necessitava de cientistas e técnicos de alto nível, mas em quantidade compatível com a demanda real e urgia a instauração de um sistema consistente e duradouro de pesquisa. Cabia a universidade, ou melhor a algumas das mais vigorosas instituições universitárias, formar essa "massa crítica" e criar as bases e a cultura da pesquisa sistemática. (p. 140, grifos no original)

Perante essas condições, esclarece Dias Sobrinho (1998), teve início o planejamento e o desenvolvimento da "[...] pós graduação no Brasil, enquanto nível *formal* e *organizado*" (p. 140, grifos meus). De acordo com Cury (2020), a criação da pós-graduação no Brasil, em conformidade com os objetivos explícitos anteriormente, "[...] teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB) pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961" (p. 50).

Quanto à fundação da Universidade de Brasília (UnB) e sua experiência na inserção da pós-graduação – que desde sua fundação contava com a regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado – é relevante ressaltar os avanços previstos no artigo 3º da Lei nº 3.998/1961 que, entre outras coisas, dispunha que a universidade, enquanto fundação, teria "[...] por objetivo criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de

ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural" (BRASIL, 1961a, n. p.). Com relação às competências de formação profissional em seus Institutos Centrais e Faculdades, o artigo 9º dispunha que:

> [a] Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo: I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência: a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes; b) formar pesquisadores e especialistas; e c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades. II - As Faculdades, na sua esfera de competência: a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica; b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural. (BRASIL, 1961a, n. p.)

Além da Universidade de Brasília, outra experiência de implementação da pós-graduação no Brasil teve início da década de 1960: a Universidade do Brasil, na área de Ciências Físicas e Biológicas. De acordo com Santos (2003), essa experiência seguia o modelo norte americano, sendo "[...] resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE)" (p. 628). Para esse pesquisador, as duas tendências que marcaram a implementação da pós-graduação no Brasil "[...] foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou" (p. 628).

No que tange à esfera legal, no ano de 1961, no governo do presidente João Goulart[29] (1961-1964), foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esse ato normativo define, em seu artigo 69, a institucionalização da pós-graduação no Brasil, instituindo que:

[29] João Belchior Marques Goulart nasceu na cidade de São Borja (RS), em 1º de março de 1918. Faleceu durante seu exílio político, no município argentino de Mercedes, em 6 de dezembro de 1976. João Goulart, ou Jango, como era conhecido, foi um advogado e político brasileiro que iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual pelo estado do Rio Grande do Sul (1946-1950). Foi deputado federal pelo estado do Rio Grande do Sul (1952-1953), ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do governo de Getúlio Vargas (1953-1954). Foi vice-presidente da República nos governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961), e de Jânio Quadros (1960-1961). Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, "[...] foi empossado na presidência da República, em 7 de setembro, após a aprovação pelo Congresso da emenda constitucional que instaurou o regime parlamentarista de governo" (BRASIL, 2012d, p. 121). No início de 1963, "[...] com a realização do plebiscito que decidiu pela volta do regime presidencialista, Goulart assumiu plenamente os poderes de presidente. Deposto pelo golpe militar de 1964, exilou-se no Uruguai" (BRASIL, 2012d, p. 122).

> [n]os estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma. (BRASIL, 1961b, n. p)

No entender de Flores (1995), apesar da referida lei demonstrar a intenção de estruturar a educação ao patamar de pós-graduação no Brasil, "[...] não determinou a natureza, funções e alcance da pós-graduação, fazendo com que nessa época fosse ainda confusa a idéia sobre tal nível de ensino" (p. 4).

Tal perspectiva é reforçada por Hamburguer (1980), que afirma que a LDB n.º 4.024/61 abordou a pós-graduação de maneira muito genérica sem se aprofundar ou descrever seus cursos. Nesse sentido, pode-se dizer que a implantação formal da pós-graduação no Brasil se dá apenas em 1965, com o Parecer n.º 977, do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como relator o conselheiro Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007) (HAMBURGUER, 1980; SANTOS, 2006; CURY, 2020).

O Parecer CFE n.º 977/1965, de 03 de dezembro de 1965, estabeleceu a pós-graduação no Brasil seguindo o modelo norte-americano, definindo a pós-graduação em dois sentidos: *stricto sensu* e *lato sensu.* Nessa perspectiva, a pós-graduação no sentido *strictu sensu* foi conceituada como um "[...] ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico" (BRASIL, 1965, n. p.). Quanto à pós-graduação *lato-sensu,* no referido documento foi definida como "[...] todo e qualquer curso que se segue à graduação. [...] Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade" (BRASIL, 1965, n. p.).

Aprofundando essa questão, Saviani (2000) apresenta uma distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu.* Segundo ele, os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente "[...] as formas de *aperfeiçoamento* e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação" (p. 2, grifos no original). Por outro lado, no que tange à pós-graduação *stricto sensu,* sua distinção em relação à graduação se dá pelo fato de a graduação possuir um objetivo próprio que é a formação profissional, divergindo da pós-graduação *stricto sensu* que está voltada "[...] para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de

pesquisadores" (SAVIANI, 2000, p. 2). Além dessas dissemelhanças, o estudioso expressa outras duas distinções entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*: enquanto a primeira tem como elemento definidor o ensino, a última tem como elemento definidor a pesquisa. O mencionado autor ainda expõe as razões sobre a escolha do termo programa em lugar de curso para a pós-graduação *stricto sensu*, valendo-se das seguintes palavras:

> [e]ssa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa. (SAVIANI, 2000, p. 2-3, grifos no original)

Ainda no que pertence ao Parecer CFE n.º 977/1965, o referido documento definiu que pós-graduação *stricto sensu* no Brasil seria compreendida por dois níveis de estudos hierarquizados, o mestrado e o doutorado. Contudo, o texto da norma legal salienta que, apesar de serem hierarquizados, "[...] esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado" (BRASIL, 1965, n. p.). Em contrapartida, no que concerne às questões sobre hierarquização e requisitos prévios para o doutorado, Kuenzer e Moraes (2005) argumentam que inicialmente "[o] Parecer sinalizou, ainda, um modelo flexível de organização curricular ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado" (2005, p. 1.343). Entretanto, de acordo com essas estudiosas, esse modelo flexível foi sendo superado, tornando-se sequencial. Quanto aos programas de estudos, o referido documento definiu que deveriam ser compostos por duas fases, sendo que

> [a] primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria

> de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas. (BRASIL, 1965, n. p)

Em suas análises, Kuenzer e Moraes (2005), advertem que o Parecer n.º 977 de 1965, elaborado no segundo ano do regime militar, não foi fruto do acaso. Nesse sentido, elas relatam que, após a promulgação desse documento, a pós-graduação brasileira inicia um período de grande desenvolvimento, "[...] sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime" (p. 1.344).

Para Almeida (2012), nesse período a atuação do governo federal na formulação de políticas modernizadoras de financiamento e regulamentação da pós-graduação brasileira, tinha como objetivo atender aos "[...] ideais desenvolvimentistas previstos no modelo político e econômico adotado durante o regime militar instaurado a partir de 1964, mediante a redução da dependência do Brasil em relação ao exterior" (p. 40).

A esse respeito, de acordo Hamburguer (1980), nos anos seguintes à promulgação do Parecer CFE 977/1965, o governo federal seguiu com sua política de incentivos aos os cursos de pós-graduação por dois motivos. Primeiro,

> [...] os economistas e técnicos encarregados dos grandes projetos de desenvolvimento econômico constatavam, na época, a grande carência de pessoal altamente qualificado para gerir os projetos. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, BNDE, criou então um fundo especial para financiar programas de pesquisa e pós-graduação, o FUNTEC, que em poucos anos se tornou o maior agente financiador de pesquisa do país. A pós-graduação era vista como a escola que formaria os técnicos de alto nível necessários para o desenvolvimento nacional. (p. 83)

E, o segundo:

> [...] a pós-graduação deveria formar professores de ensino superior, para atender à expansão quantitativa e elevar o nível de qualidade do ensino superior. Neste segundo aspecto a pós-graduação está ligada à grande expansão do ensino superior que se verificou na época. (p. 83)

Ainda com relação à questão do interesse governamental na implementação da pós-graduação no Brasil, Hamburguer (1980) expõe um conjunto de três medidas adotadas que aceleraram esse processo, a saber:

> [...] 1.º) a estruturação da carreira universitária, exigindo graus pós-graduados dos professores como condição para promoção. A carreira é dividida em vários níveis hierárquicos e a passagem de um nível para o superior só é possível mediante obtenção de um título acadêmico superior e/ou um concurso de títulos e provas. Obrigava-se assim os

> professores universitários a seguirem os cursos de pós-graduação. 2.º) O financiamento dos programas de pós-graduação e pesquisa por órgãos como o BNDE, CNPq, FINEP, CAPES e outros. [...] Houve um estímulo financeiro claro para o estabelecimento de programas de pós-graduação, e o número de bolsas de estudo também aumentou muito. 3.º) A regulamentação acadêmica da pós-graduação, iniciada com o parecer Sucupira. De forma geral esta regulamentação segue muito de perto a regulamentação das Universidades norte-americanas. (HAMBURGUER, 1980, p. 83-84)

É, por essa razão, portanto, que Sguissardi (2006a) salienta que, nesse período, as mudanças no ensino superior e a implantação da pós-graduação durante a ditadura civil-militar de 1964, faziam parte da política educacional desse regime, apoiadas por outras duas concepções: as exigências da comunidade acadêmica e a influência estrangeira, sobretudo, por meio dos acordos realizados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID)[30].

Em vista dessa situação, Hamburger (1980) esclarece que a implantação da pós-graduação foi subvencionada "[...] por dois setores da tecnocracia governamental: aquele ligado aos projetos de desenvolvimento econômico e outro, responsável pela política educacional" (p. 83). Ainda complementa que a política educacional empregada durante o regime militar estava associada, por um lado, aos projetos de desenvolvimento econômico e modernização do país, por outro lado, às condições impostas pelas corporações e agências financeiras supranacionais. Além desses fatores, essa política continha propostas de profundas reformas educacionais, dentre as quais: a reforma universitária, o exame vestibular classificatório, a expansão das instituições de ensino superior privadas e a instituição dos cursos superiores de curta duração (engenharia operacional e licenciatura curta). Para o estudioso, "[d]entre estas medidas, a implantação da Pós-Graduação foi das mais efetivas, talvez por causa do duplo patrocínio mencionado acima, e que garantiu amplo suporte financeiro" (HAMBURGER, 1980, p. 83).

[30] Segundo Sandroni (2001), a Agência Nacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), é um órgão do Departamento de Estado norte-americano, criado em 1982, com a incumbência de executar projetos oficiais de ajuda econômica externa. As principais áreas de atuação dessa agência pertencem ao campo político, econômico, demográfico e educacional, "[...] principalmente junto aos países do Terceiro Mundo, localizados nas áreas de influência norte-americana" (p. 623). Quanto aos acordos realizados entre essa agência e o Ministério da Educação durante a ditadura militar, Romanelli (2001) esclarece que entre os anos de 1964 e 1968 foram assinados vários programas de ajuda bilateral para o desenvolvimento da educação brasileira, alguns dos quais com vigência até o ano de 1971. Como resultado desses acordos, segundo Saviani (2008), foi configurada a implantação da concepção produtivista de educação. O autor argumenta também que "[e]ssa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do 'máximo resultado com o mínimo dispêndio' e 'não duplicação de meios para fins idênticos'" (p. 297, grifos no original).

Sob a ótica de Gadotti (2003), o modelo de desenvolvimento econômico implantado pelo regime militar, profundamente dependente do capital externo, começa, a partir de 1965, "[...] a exercer pressão sobre a universidade para *atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto*" (p. 124, grifos no original). Esse estudioso segue ressaltando que, por meio dessa pressão, houve uma ampliação do ensino superior para suprir a necessidade do sistema econômico de mão de obra especializada. Todavia, apesar dessa ampliação, a procura era maior do que a oferta, gerando o que ele chamou de "crise de excedentes"[31]. Diante dessa situação, "[...] em 1968, a burguesia que havia se apoderado do aparelho do Estado, não desejando abrir mão de parcela de seus lucros, optou pela solução mais simples, *a solução do ensino pago*: expandir a rede de ensino privado" (p. 124, grifos no original).

É neste cenário, de acordo com Gadotti (2003), que ocorreu a Reforma Universitária de 1968, que

> [...] veio consagrar essa política, abrindo o ensino superior pago à empresa privada, eliminado assim os focos de tensão criados com os alunos "excedentes". As escolas-empresas absorviam a procura aumentando ou diminuindo as vagas segundo o fluxo da demanda "excedente". [...] Os relatórios que prepararam a Reforma Universitária de 1968 recomendavam que o ensino superior fosse transformado *gradativamente em ensino pago* pelo aumento crescente de taxas. (p. 124-125, grifos no original)

Para Cury (2020), a Reforma Universitária, promulgada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, referendou o Parecer CFE n.º 977/1965, e definiu a universidade "[...] como instituição que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (p. 52). Com essa reforma, teve início no Brasil um processo de ampla reestruturação do sistema universitário e de consolidação da pós-graduação. Feito isto, as universidades brasileiras se elevaram à condição de *lócus* da pesquisa científica.

Quanto às mudanças provocadas pela Reforma Universitária de 1968, de acordo com Saviani (2010), o projeto original da lei procurou responder duas antigas e contraditórias reivindicações:

> [...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da

[31] De acordo com Gadotti (2003), nessa época, "[...] o exame vestibular não era classificatório como hoje, mas eliminatório, isto é, aprovava certo número de candidatos que eram reconhecidos como capazes de ingressar no ensino superior" (p. 124). Desse modo, quando não havia "[...] vagas para todos os aprovados, ficava um número 'incômodo' de 'excedentes' reclamando o direito de ter ensino superior" (p. 124, grifos no original).

> universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (p. 9)

Segundo ele, na elaboração da referida Lei, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, buscou atender à primeira reivindicação extinguindo o sistema de cátedra "[...] que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas" (p. 9). Quanto à segunda reivindicação, o teórico ressalta que o grupo de trabalho procurou instituir "[...] o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento" (p. 9).

Ainda segundo Saviani (2010), as reivindicações atendidas pelo Grupo de Trabalho não correspondiam aos interesses dos representantes do regime militar, sendo que estes procuravam manter seu controle sobre o ensino superior. Dentre as mudanças que mais destoavam desses interesses, estavam aquelas relacionadas ao exercício da autonomia universitária, que foram vetadas e reeditadas para se ajustarem aos desígnios do regime por meio do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

No que tange à pós-graduação, Gadotti (2003) ressalta que a Reforma Universitária de 1968, além de adotar o modelo norte-americano e o sistema de créditos, ainda introduziu outras mudanças, como o "[...] regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, o exame vestibular unificado e classificatório" (p. 129).

Cury (2020) acrescenta, ademais, que algumas medidas tomadas em decorrência dessa reforma, aceleraram o processo de consolidação da pós-graduação no Brasil. Dentre essas medidas, o texto do Decreto-Lei nº 464/1969, dispôs em seu artigo 3º, sobre a incumbência da Capes, do CNPq e outros órgãos públicos em proporcionar "[...] a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior e a compor para tanto uma política nacional e regional de pós-graduação" (p. 52). Corroborando com essa asserção, Masseto (1998) esclarece que a propositura legal da Reforma Universitária de 1968, atribuiu para a pós-graduação duas outras grandes responsabilidades: a primeira desenvolver a pesquisa e formar pesquisadores; a segunda, capacitar professores do ensino superior. Ele enfatiza que a partir dessa reforma

> [...] os programas de pós-graduação das diferentes universidades do país conseguiram dar saltos de qualidade com relação à produção de

> conhecimento, à pesquisa e à formação de pesquisadores, e desta forma desenvolveu-se um dos aspectos da capacitação docente: aquele que diz respeito à área específica do conhecimento. (MASSETO, 1998, p. 149)

Nesse conjunto de atos legais relacionados à pós-graduação, merece destaque o Parecer n.º 77, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, também de autoria do conselheiro Newton Sucupira. Este documento regulamentou a implantação da pós-graduação e estabeleceu normas para seu credenciamento. Desse modo, os diplomas de mestrado e doutorado só teriam validade se fossem "[...] credenciados pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968" (BRASIL, 1969, n. p.).

No que se refere à pós-graduação em educação no Brasil, Flores (1995) relata que a criação dos primeiros mestrados ocorrera a partir da segunda metade da década de 1960. O primeiro foi organizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1965, de acordo com as normas estabelecidas pelo Parecer CFE n. º 977/1965. Segundo a pesquisadora, a grande expansão da pós-graduação em educação aconteceu na década de 1970, "[...] acompanhando o movimento de todas as áreas: 65% dos cursos começaram nesse decênio" (p. 6). Ela ainda afirma que os doutorados tiveram início tardio, apenas em 1976, também na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, contudo, apresentaram uma expansão mais lenta.

2.4 História da pós-graduação no Brasil: o planejamento estatal das atividades da pós-graduação

Na década de 1970, prosseguiram as tendências de consolidação da pós-graduação. Nessa década, Sguissardi (2006a) relata a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG), por meio do decreto nº 73.411, de 04 de janeiro de 1974, que, dentre outras atribuições, tinha a responsabilidade de coordenar nacionalmente as atividades da pós-graduação e desenvolver um Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Desse modo, em virtude da exigência legal, foi criado o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1975, com o objetivo de diagnosticar a situação da pós-graduação e planejar as ações futuras. O I PNPG, elaborado para o quadriênio 1975-1979, tinha "[...] como principal missão introduzir o planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formar especialistas para o sistema universitário, público e industrial"

(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2020, p. 2).

Kuenzer e Moraes (2005) asseguram que o interesse do Estado no planejamento das atividades da pós-graduação estava relacionado a dois fatores: de um lado, o caráter espontâneo e desarticulado das iniciativas e dos processos de expansão da pós-graduação no Brasil, desde o início da década de 1960; por outro, o fato de a pós-graduação fazer parte do sistema universitário brasileiro. Para essas estudiosas, a partir do I PNPG, a pós-graduação passou a se constituir como uma questão de Estado, tendo como principal meta a "[....] formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior; esta ação deveria ser complementada por outros órgãos governamentais mediante financiamento de pesquisas" (p. 1.344-1.345). Por essas razões, Cury (2020), assevera que, neste contexto, a pós-graduação "[...] assumia uma posição estratégica no âmbito educacional e também nos termos do modelo de desenvolvimento do país então vigente sob o regime militar" (p. 54).

Sob essa perspectiva, Kuenzer e Moraes (2005) ressaltam que, além do fato de o I PNPG estabelecer como objetivo das ações da pós-graduação a formação docente, ainda preconizava aos programas a "[...] concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD)[32] e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas Universidades" (p. 1.345). Elas ainda apontam que as ações desempenhadas pela Capes foram de fundamental importância durante o processo de

> [...] expansão e institucionalização da pós-graduação. O financiamento para pós-graduandos por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na pós-graduação. (KUENZER; MORAES, 2005, 1.345)

Contudo, apesar dos avanços alcançados durante o I PNPG, as pesquisadoras criticam a centralidade no ensino e os currículos dos cursos, que, segundo elas, eram

[32] De acordo com Almeida (2012) o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) foi criado pela Capes, em 1975. Para ela "[e]sse programa teve um papel importante, pois, paralelamente à expansão da formação de novos mestres e doutores, criou mecanismos que aceleraram a qualificação dos docentes vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas" (p. 48). Todavia, durante a execução do plano "[...] verificou-se que os docentes beneficiados se formavam e se aposentavam e, portanto, saíam dos quadros da universidade" (p. 48). A teórica ainda esclarece que a partir de 1980 esse programa passou a se chamar "[...] Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e caracterizava-se por financiar a qualificação do corpo docente/técnico de instituições de ensino superior, concedendo cotas de bolsas para a realização de cursos de mestrado e doutorado junto a cursos de pós-graduação avaliados pela Capes" (p. 48).

> [...] constituídos por extensas listas de disciplinas ofertadas em conformidade com os temas desenvolvidos pelos docentes nos seus respectivos doutorados e mestrados (mestrandos ministravam aulas, no início desta história). Um percurso que se prolongava sem organicidade e com muitos créditos a cumprir. De modo geral, os alunos se defrontavam com a pesquisa somente no momento da elaboração da dissertação ou tese, após cumprirem o vasto e fragmentado elenco de disciplinas. Não raras vezes, os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizavam após a finalização dos créditos, quando então se definia o objeto e escolhia-se o orientador. Em decorrência, os mestrados e doutorados eram longos e as dissertações, muitas vezes, constituíam-se em verdadeiras teses. (KUENZER, MORAES, 2005, p. 1.347)

Hostins (2006) postula que apesar de a pós-graduação brasileira ter sido legitimada e consolidada pelas ações e planos do regime militar, houve uma grande expansão, que paradoxalmente cedeu "[...] espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país" (p. 137-138). Trindade (2003), por sua vez, afirma que os ideais de modernização e de desenvolvimento econômico do país, fizeram com que os dirigentes militares "[...] fossem sensíveis às propostas de setores do governo que se articularam com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária para definir políticas para a modernização da universidade e da ciência e tecnologia (p. 170). Este estudioso também expressa que "[a] partir desse processo foram estabelecidas algumas políticas que tiveram efeitos transformadores no quadro universitário, científico e tecnológico" (p. 170). Seguindo essa linha de raciocínio, Trindade (2010) ainda enfatiza que,

> [a] reforma de 1968 e os substanciosos recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP), dentro de sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES. Com recursos para pesquisa, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e um amplo sistema de bolsas de pós-graduação no país e no exterior e de iniciação científica para os alunos de graduação, a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se, gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. (TRINDADE, 2010, p. 170)

Entretanto, Hostins (2006) destaca que as universidades se transformaram em pesadas organizações com excesso de burocracia, com constante necessidade de

processos de regulação e controle, acima de tudo os programas de pós-graduação. Neste sentido, criou-se, junto à pós-graduação,

> [...] a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida. A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978. (p. 138)

Por essa razão, Hostins (2006) salienta que, nesse período, a Capes

> [...] ganha o reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se efetiva em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação[33]. Assume, então, a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação e é reconhecida no MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. (p. 138)

O Segundo Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado para o quadriênio 1982-1985, e aprovado por meio do Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982, tinha como objetivo central a "[...] formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado" (BRASIL, 1982a, p. 177).

No entender de Kuenzer e Moraes (2005), o II PNPG, manteve os objetivos do primeiro, todavia, ofereceu maior destaque à qualidade do ensino da graduação e da pós-graduação. Para tanto, as questões relacionadas à institucionalização e ao aperfeiçoamento da avaliação tornaram-se prioritárias, apesar de já existirem desde 1976.

Além dessas questões, Hostins (2006) frisa que o referido plano teve "[....] como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira" (p. 139). Para tanto, ao longo da década de 1980, foram destinados investimentos para o aprimoramento dos sistemas de avaliação e monitoramento das avaliações dos programas de pós-graduação, além da adoção da realização de visitas *in loco*.

O Terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado para o quadriênio 1986-1989, e aprovado por meio do Decreto nº 93.668, de 09 de dezembro de 1986, trazia os seguintes objetivos:

> [...] 1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para

[33] O Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, foi extinto pelo Decreto nº 86.791 de 28 de dezembro de 1981, durante o governo do presidente João Batista Figueiredo (1979-1985). A partir dessa data ficou definido que "[a] competência do órgão ora extinto passa[ria] a ser exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)" (BRASIL, 1981, n. p.).

> assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 1986b, n. p.)

Elaborado no início do período de redemocratização do país, o referido plano se vinculava ao Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República[34], que tinha como meta a conquista da autonomia nacional. Em relação a isso, acentuaram Kuenzer e Moraes (2005), "[...] caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica" (p. 1.346).

Nesse período, realizou-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, tida como a mais profusa dentre todas as Cartas Magnas da nação. No que concerne ao ensino superior, o texto constitucional, em seu artigo 207, estabelece a garantia da autonomia didático-científica das universidades e reforça a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já prevista no Parecer 977/1965 e na Reforma Universitária de 1968. Quanto às garantias constitucionais do direito à educação, o artigo 209 assegura que "[o] ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público" (BRASIL, 1988, n. p.).

No que diz respeito à história do ensino superior no Brasil e as tendências à privatização, Saviani (2010) argumenta que, desde o final império até a promulgação da Constituição de 1988, sempre "[...] prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades" (p. 11). Todavia, segundo o filósofo e pedagogo brasileiro, a partir da década de 1980 alguns acontecimentos da ordem política e institucional davam indícios de que essa tendência sofria algumas alterações, cedendo lugar a "[...] um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil" (SAVIANI, 2010, p. 11). Para ele, a origem desse deslocamento se deu na ocasião da

> [...] distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a

[34] O Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, foi instituído por meio da Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986, no início do processo de redemocratização do país. Esse plano designava como objetivo "[...] mudar a vida política, econômica e social do país. O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – I PND-NR – para o período 1986-89, é parte desse processo de mudança. Este é um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza" (BRASIL, 1986, n. p.).

> Reformulação do Ensino Superior)[35] criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. Essa distinção veio, desde aí, frequentando documentos sobre o ensino superior, mas, na gestão de Paulo Renato Souza à frente do MEC, foi assumida como idéia-força da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários.* Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (SAVIANI, 2010, p. 11, grifos no original).

Deste contexto, advém a adequação do modelo napoleônico que, consoante Saviani (2010), "[...] vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana" (p. 11). Para o estudioso, a primazia da sociedade sobre as questões públicas se inicia com a incorporação desses modelos e, por meio deles, é facilitado "[...] um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado" (p. 11).

Por certo, as mudanças e as alterações da ordem legal, econômica, política e institucional impediram a concretização do Plano Nacional de Pós-Graduação a partir de 1990. Cury (2020) enfatiza que, nesse ínterim, a Capes passou de agência à fundação[36]. A Capes propôs no ano de 1996 um Seminário para discutir a Pós-Graduação, resultando desse evento "[...] a constituição de uma Comissão a fim de propor uma minuta do que seria o IV PNPG e de cuja produção houve uma versão do IV PNPG" (CURY, 2020, p. 57).

---

[35] De acordo com Barreyro e Rothen (2008), o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), foi um grupo que elaborou propostas da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior "[...] que apresentavam e resumiam toda uma concepção de educação superior ─ a da diversificação institucional e da avaliação para alocação de recursos ─ e que iriam guiar as políticas de educação superior da década seguinte" (p. 149). Eles comentam que "[...] que, no documento do GERES, é embrionária a ideia de que a avaliação da educação pública deveria cumprir o mesmo papel que o mercado consumidor de educação tem em relação à educação privada, isto é, controle da qualidade do desempenho institucional" (p. 149).

[36] A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, em seu artigo 1º, autorizou o Poder Executivo a "[...] instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado" (BRASIL, 1992, n. p.).

Conforme observado por Hostins (2006), no final da década de 1980 e início da década de 1990, com a ascensão da doutrina neoliberal e das políticas de internacionalização no Brasil e na América Latina, teve início um processo de "[...] alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador que, no cenário mundial, determinou a relevância dos processos avaliativos nas políticas educacionais" (p. 141).

No que diz respeito ao ensino superior, Trindade (2003) esclarece que inicialmente as propostas do receituário neoliberal tiveram início na Inglaterra, no limiar da década de 1980, com a primeira ministra Margareth Thatcher (1925-2013). Além do mais, esse recurso alterou as antigas regras de financiamento das universidades e impôs um sistema de "[...] hierarquias no interior e entre as universidades através de processos de avaliação [que] levou ao fechamento de departamentos e a 'diabolização' da liberdade acadêmica em nome da 'eficiência' e da 'produtividade'" (p. 162, grifos no original). Este período fundou as práticas da doutrina neoliberal no campo universitário e essa nova realidade do Estado-avaliador possibilitou um maior acúmulo de capital para o seguimento do ensino universitário nas próximas décadas.

No que tange à esfera estatal, Carvalho (2009) afirma que, desde a década de 1980, os desafios impostos pela implantação da doutrina neoliberal e os novos padrões de concorrência internacional, decorrentes da globalização, fizeram com que "[...] o antigo Estado keynesiano ou do bem-estar consolidado no pós-guerra fosse gradativamente substituído pelo chamado Estado-mínimo" (1.144). Dada a ênfase da pesquisadora, o papel do Estado

> [...] passa a ser o de cuidar dos direitos de propriedade e reforçar os contratos privados, deixando ao mercado a responsabilidade de, por si só, promover a distribuição de benefícios, rendas e salários e garantir o bem-estar geral. (p. 1.144)

É diante deste cenário incerto e temerário que Hostins (2006) evidencia que um intenso "[...] redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial" (p. 142). E complementa:

> [n]este período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais,

> governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global. (HOSTINS, 2006, p. 142-143)

Ainda conforme a teórica, o ápice da aceitação das propostas neoliberais para a educação superior no Brasil aconteceu entre os anos de 1994 e 2002, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999, 1999-2003). Para ela, foi nesse período que "[...] foram empreendidas ações com vistas à reforma universitária e a implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo da pós-graduação brasileira" (p. 143). Ainda, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

> [...] contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão e para a sua mercantilização, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber. (p. 143)

Neste mesmo ano, assegura Cury (2020), a Capes propôs um Seminário para discutir os rumos da pós-graduação no Brasil. Para ele, "[d]esse Seminário resultou a constituição de uma Comissão a fim de propor uma minuta do que seria o IV PNPG e de cuja produção houve uma versão do IV PNPG" (p. 58). Apesar disso, devido a uma série de problemas, dentre eles,

> [...] restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 17-18)

No que corresponde à expansão e à diversificação do modelo de pós-graduação no Brasil, assinalados no documento final das propostas IV Plano Nacional de Pós-Graduação, impossibilitado de se concretizar pelos motivos expostos anteriormente, o presidente da Capes, Abílio Afonso Baeta Neves[37], edita a Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998. No artigo 1ª da referida portaria, consta os requisitos e as condições

[37] Abílio Afonso Baeta Neves, foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, entre os anos de 1995 e 2002, e entre os anos de 2016 e 2019 (NEVES, 2021, p. 1).

para o "[...] acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional" (NEVES, 1998, p. 149).

A esse respeito, o debate sobre a viabilidade e avaliação dos cursos de mestrado profissional seguiram no meio acadêmico e institucional. Nesses termos, Hostins (2006) comenta que, em 2001 a Capes, de maneira "[...] contundente, publica o documento intitulado *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento"* (p. 146). Como resultado dessas propostas, Barros, Valentin e Melo (2005) asseveram que, neste mesmo ano, o Conselho Superior lança e homologa as ideias básicas explicitadas nesse documento técnico. Diante disso, Hostins (2006) destaca que a Capes, frente a essa situação, reconheceu que

> [...] a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a *acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a *profissionalizante* – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados. (p. 147, grifos no original)

É preciso ressaltar, entretanto, que, inicialmente, essa proposta foi alvo de intensos debates e resistências junto àqueles que entendiam o mestrado profissional como uma modalidade de pós-graduação de segunda categoria. Nesse aspecto, de acordo com Hostins (2006), em relação à área da educação, foram realizadas várias "[...] discussões nos Fóruns da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd[38]) e no dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação" (p. 147). No entanto, comenta a pesquisadora, o referido movimento deparou-se "[...] com o fortalecimento crescente do movimento pró 'profissionalização do mestrado' – produto da política indutiva da CAPES – que exige uma retomada da discussão" (HOSTINS, 2006, p. 148, grifos no original).

Em 2004, a Capes constitui uma Comissão de Trabalhos para a elaboração do Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005-2010. Como resultado dos trabalhos

[38] Segundo Wassem (2014), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) "[...] é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 devido ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área de Educação" (p. 48). Para ela, em 1979 "[...] a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais – os Programas de Pós-Graduação em Educação – e sócios individuais – professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação" (p. 48). A estudiosa ainda relata que "[n]a década de 1980 passou a ser denominada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ela tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil" (p. 48).

anteriores, essa Comissão afirmou que os objetivos da pós-graduação para os próximos anos deveriam estar relacionados ao "[...] fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino [e] a formação de quadros para mercados não acadêmicos" (BRASIL, 2005a, p. 58-59). Sobre esse plano, aliás, Feijó e Trindade (2021) ponderam que, em 2005, a Capes procurou recuperar todas as publicações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação anteriores, "[...], porém não seguindo a nomenclatura alfanumérica usada até então (PNPG I, II, III, IV), passando a denominar o Plano pelo seu período de vigência" (p. 15).

Com relação à recuperação dos planos anteriores, Moura e Rocha Neto (2015) asseguram que foram identificados vários objetivos em suas políticas de pós-graduação, dentre eles, a capacitação dos docentes universitários, a preocupação com o sistema de pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa na universidade. Contudo, em todos esses planos "[...] sempre esteve presente a preocupação com as assimetrias e desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação" (BRASIL, 2005a, p. 88).

Nesse sentido, na execução do PNPG 2005-2010, a Capes divulgou como prioridade de ação o crescimento equilibrado do sistema nacional de pós-graduação, "[...] com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país" (BRASIL, 2005a, p. 53). Para a consecução dessa tarefa, foram recomendadas, como linha programática do plano, ações indutivas

> [...] visando a reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e entre estados, bem como a estabelecer programas estratégicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos. A indução estratégica de programas de Pós-Graduação ou programas prioritários de pesquisa. (BRASIL, 2005a, p. 53)

No que se refere à elaboração e à melhoria dos programas da Capes com o objetivo de atender essas demandas, merecem destaque o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica − Novas Fronteiras (Procad), aliado aos Programas de Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter).

Sobre o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica − Novas Fronteiras (Procad-NF), Gomes e Rocha Neto (2011) certificam que esse programa foi criado tendo em vista a necessidade de se estabelecer condições de formação e fixação de pesquisadores em regiões acadêmicas menos atrativas. Para eles, esse programa tinha o objetivo de "[...] apoiar o desenvolvimento de projetos conjuntos de ensino e pesquisa em

instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada, a mobilidade docente e discente, bem como a fixação de doutores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste" (GOMES; ROCHA NETO, 2011, p. 720-721).

Quanto aos Programas de Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter), a origem do Minter remonta ao ano 1995, com posterior extensão para o Dinter. Desde a institucionalização, esses programas trouxeram "[...] avanços significativos na redução das desigualdades inter e intra-regionais que existem na pós-graduação do país" (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 1). Ambos foram criados com o propósito de formar mestres e doutores para a consolidação de grupos de pesquisa e para a expansão da pós-graduação nacional para regiões geográficas menos favorecidas socioeconomicamente. Contudo, apesar dessas ações, a maioria dos programas de pós-graduação, de acordo com dados censitários da Capes, no período de elaboração do PNPG 2005-2010, ainda estavam concentrados em centros de pesquisa consolidados, em regiões mais desenvolvidas – sendo assim, houve a necessidade de intensificação dessas ações pela Capes.

Nas análises realizadas por Morais e Zilber (2015), Minter e Dinter surgem como "[...] propostas de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* entre duas instituições, em que uma instituição promotora oferecerá serviços de capacitação a uma instituição receptora, que receberá o programa para habilitação de seus alunos" (p. 176). Adicionalmente, os autores também postulam que,

> [d]e acordo com os editais de abertura de projeto da CAPES, os projetos das instituições promotoras em Mestrado (Minter) ou doutorado (Dinter) Interinstitucional devem ter notas reconhecidas pelo CNE/MEC igual ou superior a cinco. O que há de mais relevante nos projetos de Minter e Dinter é a interpelação que fazem entre as instituições promotoras e receptoras, uma vez que mantém cooperação interinstitucional, ação que viabiliza a formação de mestres e doutores em regiões que se encontram fora dos centros consolidados em ensino e pesquisa. Para que esses projetos de Minter ou Dinter sejam submetidos à avaliação da CAPES, a instituição receptora precisa ter um espaço físico para beneficiar o projeto. Além disto, as atividades de ensino e pesquisa devem preservar o mesmo nível de qualidade do programa da instituição promotora. (MORAIS; ZILBER, 2015, p. 176)

O PNPG 2005-2010, conforme ressaltado por Barreto e Domingues (2012), vigorou durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva[39] (2003-2006,

[39] Luís Inácio Lula da Silva nasceu na cidade de Garanhuns (PE), em 27 de outubro de 1945. Aos 7 anos de idade, "[e]m 1952 migrou com a família para Santos (SP) e em 1956 mudou-se para a cidade de São

2007-2011). Segundo esses autores, a gestão da época buscou introduzir "[...] novas e importantes inflexões, ao encontrar um sistema mais maduro e mais institucionalizado, sem as pressões do estado mínimo e do culto do mercado dos governos neoliberais" (p. 20-21). A essa reflexão, Feijó e Trindade (2021), por sua vez, apontaram que no período de implantação desse plano, "[...] a pós-graduação brasileira se encontra[va] em outro patamar, mais consolidada e com um processo de avaliação mais abrangente, no qual a inserção internacional já vinha tomando parte como critério de análise dos programas" (p. 15). Nessa lógica, os autores em questão afirmam que, na ocasião, a pós-graduação brasileira era considerada como uma das melhores do hemisfério sul. Complementam, que o PNPG 2005-2010

> [...] reitera a avaliação brasileira como reconhecida e respeitada internacionalmente e promove, também, a introdução do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)[40] e a revisão do Qualis[41], que é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, sendo que desde 2009 não é mais realizada a qualificação de eventos, apenas de periódicos e livros. No PNPG 2005-2010, a cooperação internacional ganha maior destaque, sendo contemplada com um item específico sobre o tema, denominado de Políticas de Cooperação Internacional e de Formação de Recursos Humanos no Exterior. Observa-se a ênfase dada às políticas de cooperação internacional, periódicos de circulação internacional, processo de integração com a comunidade científica internacional, inserção internacional da pós-graduação. O destaque à cooperação internacional já ocorrera em planos anteriores, porém, nunca de forma tão explícita como nesta menção, em que a "cooperação internacional" e a "inserção

Paulo, onde aos 12 anos obteve seu primeiro emprego numa tinturaria" (BRASIL, 2012d, p. 207). Foi metalúrgico, líder sindical e ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT), em fevereiro de 1980. Foi deputado federal por São Paulo de 1987 a 1991. Elegeu-se presidente da República por dois mandatos consecutivos, o primeiro de 2003 a 2006, e o segundo de 2007 a 2011 (BRASIL, 2012d).

[40] O Programa de Excelência Acadêmica – PROEX, foi estabelecido em 2004, com o objetivo de manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com Amaral (2012), o PROEX é um "[...] programa de excelência da Capes, que recebe uma dotação orçamentária, podendo ser utilizada com autonomia pelos programas. Suas ações estão direcionadas para os programas conceito 6 e 7" (p. 237).

[41] O Programa Qualis foi criado no ano de 1998. Amaral (2012) frisou que esse programa diz "[...] respeito ao conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para classificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação" (p. 237). De acordo com Barata (2016), no ano de 1998 o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, "[...] sentiu a necessidade de qualificar a produção dos programas e não mais apenas contabilizar o número de artigos publicados" (p. 15). Para ela, essa necessidade surgiu do fato do elevado número de publicações a cada triênio, que tornava impraticável a avaliação individual dessa produção científica. Nesse sentido, a opção adotada pela Capes "[...] foi a classificação dos veículos de divulgação da produção científica, pressupondo-se que a aceitação de um artigo por periódico indexado e com sistema de *peer review* garantia, de certo modo, a sua qualidade" (p. 15). Inicialmente, a classificação adotada dividia os periódicos em três grupos, internacional, nacional e local, de acordo com a circulação, e em três estratos, A, B e C. Em 2008, "[...] o CTC – ES aprovou a nova classificação contendo sete estratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Há ainda um estrato C, destinado a publicações que não constituem periódicos científicos ou não atendem aos critérios mínimos estabelecidos em cada área para ser classificado" (p. 16).

> internacional" aparecem como metas. (FEIJÓ; TRINDADE, 2021, p. 15, grifos no original)

Para Hostins (2006), o PNPG 2005-2010 enfatizava a necessidade de flexibilização dos modelos de pós-graduação e indicava a expansão do sistema por meio de quatro vertentes:

> [...] a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas" (p. 149).

Na opinião da mencionada autora, no que se refere à avaliação dos programas de pós-graduação, o PNPG 2005-2010 ratificou "[...] a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade" (p. 150).

É neste cenário que começa a ser pensado o Plano Nacional de Pós-Graduação para o decênio 2011-2020, com a promessa de adotar o legado histórico dos planos anteriores e dar continuidade ao seu crescimento qualitativo, incorporando novas ações políticas.

Na elaboração do PNPG 2011-2020, registraram Feijó e Trindade (2021), o Brasil estava no auge de um período de desenvolvimento econômico, sendo reconhecido no cenário internacional como um país emergente e com a possibilidade de se tornar a quinta maior economia do mundo. Para os estudiosos, nesse período,

> [o] país estava passando por várias mudanças e a perspectiva era de que viesse a vivenciar ainda outras transformações profundas, em vários setores da sociedade, incluindo-se aí o sistema educacional e, dentro dele, o ensino superior. (p. 16)

Quanto a isso, Barreto e Domingues (2012) destacam que um dos maiores desafios desse plano, na época, estava relacionado aos ajustes que deveriam ser feitos no sistema de ensino da pós-graduação, adequando-os ao momento de ingresso do Brasil no grupo de países emergentes denominado BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Segundo eles, além de um sistema de pós-graduação organizado, o país trazia algumas vantagens em relação aos demais integrantes do grupo, pois já havia passado por uma revolução urbana e por

> [...] uma revolução verde que transformou o país na terceira potência agrícola do planeta e uma taxa demográfica quase europeia, interrompendo o crescimento vertiginoso da população nos últimos 130 anos. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 27)

Ainda sob esse aspecto, os estudiosos caracterizaram o contexto histórico do país no momento de instalação do PNPG 2011-2020 como uma "janela de oportunidades", que poderia ser perdida caso não fossem

> [...] vencidas as duas grandes barreiras sistêmicas que os governantes teimam em ignorar: o apagão do ensino médio, que deixa mais da metade da população fora do sistema; o gargalo do ensino superior, com 13% dos jovens nas universidades, a maioria no sistema privado, sem tradição em pesquisa e incapaz de disseminar a cultura de CT&I, essencial para o desenvolvimento com qualidade. Em contraste, a pequena fração que irá para as públicas – consideradas as melhores, mas não a totalidade, visto que, em grande parte, estão acomodadas e em patamar abaixo da missão que lhes é confiada – estará melhor aquinhoada em certas federais e estaduais, as quais também terão seus *gaps* e distorções, muitas vezes com práticas de ensino obsoletas e disseminando conhecimentos com décadas de atraso. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 27)

Cumpre observar que, nesse período, as diretrizes da pós-graduação foram incorporadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Essa questão é destacada na apresentação do PNPG 2011-2020, argumentando que esse plano

> [...] tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE). De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE. (BRASIL, 2011, p. 1).

Sob esse aspecto, o PNE instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ofereceu diretrizes específicas para a pós-graduação no Brasil, descritas, sobretudo, nas metas 13 e 14.

> Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, n. p.)

Neste documento são explicitadas as estratégias que deveriam servir de apoio para essas metas, dentre elas:

> 13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa

> institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*; 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*; 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes. (BRASIL, 2014, n. p.)

Outra questão a destacar sobre o PNPG 2011-2020 está relacionada à internacionalização da pós-graduação brasileira, conforme destaque de Barreto e Domingues (2012). Segundo eles, o objetivo do PNPG em pauta seria combater "[...] as distorções provocadas pela endogenia e o engolfamento do sistema, em razão do insulamento do país e do ensimesmamento da pós-graduação" (p. 41). Com esse estímulo à internacionalização a partir de 2011, Feijó e Trindade (2021) comentaram que

> [...] na vigência desse Plano, foi lançado o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)[42], fazendo parte da proposta de fortalecimento da internacionalização, em substituição ao Programa de Doutorado Sanduíche Balcão e ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE). A mudança tinha como objetivo ampliar o número de bolsas concedidas às Instituições de Ensino Superior (IES) e dar maior agilidade ao processo de implantação das bolsas de estágio de doutorado no exterior. A modalidade de doutorado sanduíche no exterior passou também a ser realizada dentro do Capes-Print[43], a partir de sua criação em 2017. (FEIJÓ; TRINDADE, 2021, p. 17)

[42] Nas palavras de Feijó (2017), "[o] Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), foi lançado em 2011 para substituir o Programa de Doutorado Sanduíche Balcão e o Programa de Doutorado Sanduíche no País com Estágio no Exterior (PDEE)" (p. 17).

[43] O Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e de Institutos de Pesquisa do Brasil – Capes/Print, lançado pela Capes em 2017, por meio da Portaria nº 2020, de 03 de novembro de 2017, tinha como objetivos: "I - Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições selecionadas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas, além de estimular a formação de redes de pesquisas internacionais; II - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; III - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação; IV - Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*; V - Fomentar a

Outro fato importante desse contexto histórico, foi a instituição do Programa Ciência sem Fronteiras, durante a gestão da presidenta Dilma Rousseff[44] (2011-2014, 2015-2016), por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Esse programa tinha como objetivo

> [...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, 2011, n. p.)

Especialmente no caso do tema em pauta, Barreto e Domingues (2012) sublinham o que denominaram como "uma das maiores estrelas" desse plano: "[...] a priorização da multi e da interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e de importantes temas de pesquisa" (p. 42). Para eles,

> [n]o caso brasileiro, a priorização da pós-graduação multi e interdisciplinar levará à busca de novas referências cruzadas e eixos transversais da vida nas metrópoles, da produção de alimentos usando tecnologias limpas, dos diferentes biomas, da biologia marinha e das neurociências, a exemplo do *PhD Program in Neural Computation* da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos. O mote é a frase de Popper segundo a qual "[...] '*Não estudamos temas, senão problemas'*; e os problemas podem atravessar os limites de qualquer objeto de estudo ou disciplina [...]". Fiéis não à letra, mas ao espírito do texto do filósofo da ciência austríaco, em nossa proposta trocamos os *temas* pelos *objetos* disciplinares, e buscamos o *locus* do multi e do interdisciplinar tanto nos temas quanto nos problemas. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 43, grifos no original)

É pertinente, também, colocar no horizonte das reflexões sobre a educação superior e a pós-graduação desse período, o desenvolvimento progressivo dos programas de ensino a distância, na modalidade de educação a distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996. Quanto a essa questão,

---

transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; VI - Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização" (BRASIL, 2017a, p. 20).

[44] Dilma Vana Rousseff nasceu em Belo Horizonte (MG), em 14 de dezembro de 1947. Cursou Economia na Universidade Federal do Rio do Sul, exerceu vários cargos públicos naquele estado, dentre os quais secretária municipal de Fazenda de Porto Alegre (1986-1989), secretária estadual de Minas, Energia e Comunicações (1993-1995; 1999-2002). Durante o governo Lula, assumiu o cargo de ministra de Minas e Energia (2003-2005) e ministra-chefe da Casa Civil (2005-2010). Elegeu-se presidenta da República para o mandato de 2011 a 2014 (BRASIL, 2012d). Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita para exercer o mandato de presidenta da República para o período de 2015 a 2018. Contudo, devido às denúncias de desrespeito às leis orçamentarias da União, Dilma foi afastada do cargo por meio de um processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016 (VEIGA; DUTT-ROSS; MARTINS, 2019).

ainda na década de 1990, de acordo com Hass, Neves e Stander (2019), as instituições de educação superior, apoiadas na norma legal e nas "[...] novas tecnologias de informação e comunicação, começaram a introduzir práticas de ensino a distância" (p. 196). Com o desenvolvimento tecnológico e a popularização da internet, sobretudo a partir do segundo decênio dos anos 2000, essa nova modalidade de ensino ampliou sua oferta no cenário educacional brasileiro para cursos regulares da educação superior em nível de graduação e pós-graduação.

Acerca dessa questão, em 25 de maio de 2017, durante o governo provisório de Michel Temer (2016-2019), foi publicado o Decreto nº 9.057, que atualizou a legislação e regulamentou essa modalidade de ensino em todo território nacional. No que tange à pós-graduação *stricto sensu*, o referido documento apresentou um novo marco regulatório ao prever, em seu artigo 18, a oferta de programas de pós-graduação na modalidade de ensino a distância, todavia "[...] condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2017d, n. p.). No ano seguinte, em 18 de dezembro de 2018, a Capes, em conjunto com o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 275, regulamentando a oferta dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado, acadêmico ou profissional) na modalidade a distância (BRASIL, 2018b).

Ainda no que pertence à pós-graduação na modalidade a distância, em 24 de abril de 2019, foi publicada a Portaria Capes nº 90/2019, que revogou alguns itens da Portaria nº 275/2018 e instituiu no artigo 3° que os programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância deveriam seguir "[...] as normas vigentes aplicáveis a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*, atendendo também às especificidades desta Portaria e de outros regulamentos próprios" (BRASIL, 2019, n. p.). Quanto à oferta desses cursos, em seu artigo 9º a referida portaria assegurava, ainda, que somente estariam

> [...] aptas para oferecer programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância instituições que atendam a todos os requisitos abaixo referenciados: I - tenham o Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 4 (quatro); II - sejam credenciadas junto ao Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos a distância, atendendo ao disposto no Decreto nº 9.057, de 2017. (BRASIL, 2019, n. p.)

Face a esse cenário, de acordo com pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) para a elaboração do Censo EAD.BR referente ao ano de 2020, com 86 instituições formadoras e 22 fornecedores de produtos e serviços para o

setor de EAD, a liberação prevista em lei para a pós-graduação na “[...] modalidade a distância foi bem aceita pelas instituições. Há uma pretensão de ampliação de ofertas de EAD em cursos em todos os níveis, com destaque para a pós-graduação *stricto sensu*” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 2022, p. 13). Quanto à possibilidade de oferta de pós-graduação *stricto sensu* a distância, destaca-se que “[...] nas análises das respondentes: 21% das instituições pretendem oferecer cursos do tipo e 25% estão estudando opções de cursos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 2022, p. 17).

Especialmente no caso da pós-graduação brasileira, de acordo com Faria Filho (2013), existe um consenso de que sua qualidade está relacionada ao alto investimento feito ao longo dos anos, iniciado ainda durante o "[...] regime militar, tanto na sua infraestrutura quanto na formação e profissionalização dos pesquisadores – alunos e professores – que dela se ocupam” (p. 282). Desse ponto de vista, ainda segundo o autor supracitado, no que tange a esse investimento, pode-se relacionar tanto a “[...] institucionalização de uma verdadeira cultura de avaliação desse nível da educação quanto as diversas tentativas de fazer o planejamento de seu crescimento e financiamento” (FARIA FILHO, 2013, p. 282).

CAPÍTULO 3

ASPECTOS DA HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES E DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ONDE FORAM DEFENDIDAS AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO (1965-2020)

3.1 O sistema de ensino superior do estado de São Paulo

O sistema educacional de ensino superior do estado de São Paulo começou a se desenvolver no final do século XIX. Desde então, de acordo com Pedrosa (2010), esse sistema vem sendo considerado como um dos maiores e melhores do país. Conforme dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2019[45] o estado de São Paulo representava a maior rede de ensino superior da federação, com 611 instituições. Em dados comparativos, esse sistema equivale a 23,4% do total das instituições de ensino superior do Brasil e a 54% do total das instituições de ensino superior da região Sudeste (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020a).

Com relação aos cursos de graduação presenciais, nesse mesmo ano o estado de São Paulo representava 23,8% dessa modalidade de ensino do país e 55,3% da região Sudeste. Situação semelhante ocorre com as matrículas e percentual de concluintes, no âmbito do Brasil, sendo que o estado de São Paulo corresponde a 25,2% das matrículas e, a 55,3% na região Sudeste; quanto aos concluintes da graduação presencial, no Brasil, esse percentual era de 26,9%, e, na região Sudeste, de 56,8%. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

No que tange à regulamentação, a educação superior no Brasil é regida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei Federal nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com esses dispositivos legais, o ensino superior, que compreende a graduação e a pós-graduação, é de responsabilidade gestora do governo federal.

No que diz respeito à organização em categorias administrativas, o sistema de ensino superior é composto por instituições públicas: estaduais, federais e municipais e por instituições privadas: comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. No que tange aos atributos da graduação, sua composição se dá por modalidades de ensino presencial e a distância, com graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo.

[45] No ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, houve um atraso na coleta dos dados para compor o relatório final do Censo da Educação Superior 2019. Nesse contexto, o Inep publicou, em abril de 2020, a Portaria nº 319, que alterou o cronograma desse censo. Devido a isso, os resultados desse levantamento só foram divulgados na segunda quinzena de outubro de 2020. Até a finalização da escrita desta tese, os resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2020 ainda não haviam sido publicados. Por essa razão, os dados analisados neste estudo são do ano de 2019.

Em relação à organização acadêmica, as instituições de ensino superior do estado de São Paulo são credenciadas no Ministério da Educação (MEC) como Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Na Tabela 9, organizei a distribuição dessas instituições de ensino superior no estado de São Paulo por organização acadêmica segundo as categorias administrativas.

T**abela 9** – Número de instituições de ensino superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – estado de São Paulo - 2019

Organização Acadêmica / Categoria Administrativa	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Pública	**110**	**9**	**5**	**95**	**1**
Federal	5	3	-	1	1
Estadual	79	4	-	75	-
Municipal	26	2	5	19	-
Privada	**501**	**28**	**77**	**396**	**-**
Total Geral	**611**	**37**	**82**	**491**	**1**

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Inep (2020a)

No que concerne à distribuição espacial dessas instituições no estado de São Paulo, na Tabela 10 apresento as características em termos quantitativos dessas instituições atentando para sua localização e categoria administrativa.

T**abela 10** – Número de instituições de ensino superior, por localização, segundo a categoria administrativa – estado de São Paulo - 2019

Localização / Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior
Pública	**110**	**12**	**98**
Federal	5	2	3
Estadual	79	10	69
Municipal	26	-	26
Privada	**501**	**148**	**353**
Total Geral	**611**	**160**	**451**

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Inep (2020a)

Considerando as categorias administrativas, a organização acadêmica e a localização, a análise das tabelas 9 e 10 demonstra que no estado de São Paulo, apesar da superioridade numérica e percentual da educação superior em relação às outras unidades da federação, ainda apresenta algumas discrepâncias. Nessa perspectiva, em relação à categoria administrativa, nota-se que a rede privada ostenta maior quantidade de instituições de ensino superior, ao todo 501, o que corresponde a 82%; e a rede pública, a 110 instituições, que corresponde a 18%. Dentre as instituições da rede pública, nesse Estado, 5 são federais (4,5%), 79 são estaduais (71,8%) e 26 são municipais (23,7%).

Quanto à organização acadêmica, os dados expostos apresentam o predomínio das Faculdades, com 491 instituições, o que equivalente a (80,4%), seguidas dos Centros Universitários, com 82 instituições (13,4%); as Universidades, com 37 instituições (6%); e os Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com apenas 1 instituição cada, que corresponde a (0,2%). A análise desses dados nos permite considerar que a educação superior no estado de São Paulo ainda é carente de oferta de cursos de graduação em instituições públicas e evidencia a baixa participação do governo federal no ensino superior paulista, ao mesmo tempo que apresenta uma maior concentração na capital em detrimento do interior. Diante de tais características, pode-se afirmar que o ensino superior do estado de São Paulo é basicamente privado.

Com relação à organização acadêmica, o sistema público estadual é composto por três universidades e uma fundação, todas elas mantidas com recursos públicos do governo do Estado, sendo elas: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a Fundação Universidade Virtual do estado de São Paulo (Univesp), que é basicamente voltada para a Educação a Distância (EaD). Além dessas universidades, esse sistema conta ainda com 73 Faculdades de Tecnologia (FATECs) e com duas faculdades estaduais isoladas, a Faculdade de Medicina de Marília (Famema) e a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), ambas na área da saúde, com cursos de medicina e enfermagem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020a).

O sistema público federal é composto por 5 instituições – a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), localizada na capital, e as outras quatro no interior do Estado. Dentre as instituições do interior do Estado, esse sistema conta com duas universidades, a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Afora essas universidades, o referido sistema ainda conta com mais dois institutos, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020a).

Com relação às instituições de ensino superior privadas, esse sistema é composto por 501 instituições, sendo 28 universidades, 77 centros universitários e 396 faculdades. Quanto às universidades e centros universitários, neste capítulo priorizo a apresentação das instituições que tiveram a maior quantidade de referências de trabalhos acadêmicos,

dissertações de mestrado e teses de doutorado, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b).

Com relação a essas universidades, destaco a Pontifícia Universidade Católica (PUC); a Universidade Metodista (Unimep); a Universidade Nove de Julho (Uninove); a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); a Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul); a Universidade São Francisco (USF); e a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

Quanto aos centros universitários, destaco o Centro Universitário FIEO (Unifieo); o Centro Universitário Adventista (Unasp); e o Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). No que diz respeito às faculdades, tanto públicas quanto privadas, essas não serão aqui apresentadas, apesar da grande quantidade dessas instituições, devido ao fato de a grande maioria dessas instituições não possuir programas de pós-graduação *stricto sensu* e produção acadêmica, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização.

No que se refere à pós-graduação, apesar de registros de sua existência desde a década de 1930, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), sua organização em programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas e privadas ocorreu somente a partir da segunda metade do século XX como reflexo dos projetos de desenvolvimento econômico e de modernização do país.

Conforme assinalado anteriormente, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como no estado de São Paulo surgiu durante o regime militar, iniciado em 1964, e teve como marco de sua consolidação o Parecer CFE nº 977, de 1965, e como marco de sua regulamentação a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformou o ensino superior no país. Para Moritz; Moritz e Melo (2011), essa reforma foi importante, para a consolidação da pós-graduação, pois substituiu o antigo

> […] modelo de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana. (p. 5)

Conforme detalhado no capítulo 2, a partir da década de 1970, com o objetivo de introduzir o planejamento estatal nas atividades da pós-graduação, foram criados, pela Capes, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). O primeiro PNPG foi elaborado para o quadriênio 1975-1979; o segundo para o quadriênio 1982-1985; e o terceiro para o quadriênio 1986-1989. No período compreendido em 1990 e 2004 não houve efetivação de um Plano Nacional para a Pós-Graduação, sendo essa política retomada em 2005 com

o V PNPG para o quinquênio 2005-2010. Em 2011, entrou em vigor um novo Plano Nacional para a Pós-Graduação para o decênio 2011-2020.

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e no estado de São Paulo é gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que, além de acompanhar e avaliar os programas de pós-graduação, exerce, ainda, a função de agência de fomento, juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Além dessas agências, em âmbito estadual, a pós-graduação *stricto sensu* conta com o incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp)[46], que é uma agência pública de fomento à pesquisa científica ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do governo do estado de São Paulo.

No ano de 2020, conforme dados obtidos do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes, o estado de São Paulo contava com 917 programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com o objetivo de detalhar essas informações na Tabela 11, organizei a distribuição desses programas por categoria administrativa das instituições.

Tabela 11 – Distribuição dos programas de pós-graduação, no Estado de São Paulo, segundo a categoria administrativa (2020)

Programas de Pós-Graduação / Categoria Administrativa	**Número**	**Percentual %**
Publica Estadual	495	54
Privadas	244	26,6
Publica Federal	162	17,7
Publica Municipal	16	1,7
Total	**917**	**100, 0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do GEOCAPES (2020)

A tabela 11, disposta em ordem decrescente, evidencia que a maior quantidade dos programas de pós-graduação no estado de São Paulo está alocada em instituições de natureza jurídica pública (estadual, federal e municipal), com um total de 673 programas de pós-graduação, (73,4%), na seguinte conformidade: programas de pós-graduação estaduais com 495 (54%); federais com 162 (17,7%); municipais com 16 (1,7%); e as instituições privadas com 244 (26,6%). Com relação ao ensino privado, a análise dos dados aponta o contraste existente entre a graduação, que tem a predominância do ensino

[46] De acordo com Escada (2021), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) foi criada pela Lei nº 5.918, de 18 de outubro de 1960, em atendimento aos anseios da comunidade científica da época e em atendimento ao artigo 123 da Constituição de 1947.

privado, e a pós-graduação, que tem a predominância do ensino público. No que diz respeito ao grau acadêmico, com o objetivo de verificar a distribuição desses programas por níveis de formação, elaborei a Tabela 12:

Tabela 12– Distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, por níveis de formação (2020)

Distribuição dos Programas de Pós-Graduação / **Grau Acadêmico**	**Número**	**Percentual %**
Mestrado e Doutorado	616	67,2
Mestrado profissional	152	16,6
Mestrado acadêmico	121	13,2
Doutorado	21	2,3
Mestrado e Dout. Profissional	7	0,7
Doutorado Profissional	0	0
Total	**917**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do GEOCAPES (2020)

Considerando o grau acadêmico, os dados da tabela 12, indicam a predominância dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico com 616 programas (67,2%), seguindo-se, em ordem de ocorrência, pelo Mestrado Profissional, com 152 (16,6%); mestrado acadêmico, com 121 (13,2%); doutorado, com 21 (2,3%); e Mestrado e Doutorado Profissional, com 7 (0,7%).

Com relação às Grandes Áreas de Conhecimento, na Tabela 13 apresento sua distribuição entre os Programas de Pós-Graduação no estado de São Paulo referentes ao ano de 2020.

Tabela 13 – Distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, por grandes áreas de conhecimento (2020)

Distribuição dos Programas de Pós-Graduação / **Grandes Áreas de Conhecimento - Capes**	**Número**	**Percentual %**
Ciências da Saúde	219	23,9
Multidisciplinar	133	14,5
Ciências Sociais Aplicadas	124	13,5
Ciências Humanas	106	11,6
Engenharias	91	9,9
Ciências Exatas e da Terra	71	7,7
Ciências Agrarias	65	7,1
Ciências Biológicas	65	7,1
Linguística, Letras e Artes	43	4,7
Total	**917**	**100, 0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do GEOCAPES (2020)

Percebe-se, por essa tabela, a prevalência da grande área de conhecimento de Ciências da Saúde, que, em 2020, apresentava 219 programas, com 23,9%, seguida das áreas Multidisciplinar, com 133 (14,5%); Ciências Sociais Aplicadas, com 124 (13,5%); Ciências Humanas, com 106 (11,6%); Engenharias, com 91 (9,9%); Ciências Exatas e da Terra, com 71 (7,7%); Ciências Agrárias e Ciências Biológicas, ambas com 65 (7,1%); e, por fim, Linguística, Letras e Artes, com 43 (4,7%).

Com relação ao conjunto de referências de textos sobre o tema alfabetização, dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas no período compreendido entre os anos de 1965 e 2020, reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA 2020b), apresento, na Tabela 14, a quantidade e o percentual dessas referências em âmbito de mestrado e doutorado, distribuídas de acordo com a categoria administrativa dessas instituições de ensino superior, em pública (estadual, federal e municipal) e instituições privadas.

Tabela 14 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior Publica e Privadas, no estado de São Paulo (1965-2020)

Grau Acadêmico / Categoria Administrativa	Mestrado		Doutorado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Pública Estadual	260	45,4	113	68,5	373	50,5
Pública Federal	81	14,1	15	9,1	96	13
Pública Municipal	5	0,9	-	-	5	0,7
Privada	227	39,6	37	22,4	264	35,8
Total	**573**	**100,0**	**165**	**100,0**	**738**	**100,0**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Constata-se, pela tabela 14, a convergência dos dados coletados no Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes, em 2020, sobre os programas de pós-graduação com a relação de referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Desse modo, foi possível relacionar a distribuição dos programas de pós-graduação, no estado de São Paulo, de acordo com sua categoria administrativa. Como observado nessa tabela, quanto ao mestrado, as instituições públicas estaduais, federais e municipais superam o número da produção acadêmica das instituições privadas. Nas instituições públicas estaduais, no mestrado, foram localizadas 260 dissertações (45,4%); nas públicas federais, 81 (14,1%); nas públicas municipais, 5 (0,9%) e, nas instituições privadas, 227 dissertações (39,6%). No que tange às teses de doutorado, novamente as instituições públicas estaduais e federais superam o número da produção acadêmica das instituições privadas. Nas instituições públicas estaduais, no doutorado, foram localizadas 113 teses (68,5%); nas

públicas federais, 15 (9,1%); e, nas instituições privadas, 37 teses (22,4%). Quanto ao número total da produção acadêmica sobre alfabetização, nas públicas estaduais foram localizadas as referências de 373 textos (50,5%); nas públicas federais, 96 (13%); nas públicas municipais, 5 (0,7%); e, nas instituições privadas, 264 referências de textos (35,8%).

3.2 A criação do sistema educacional de ensino superior do estado de São Paulo

A criação do sistema educacional de ensino superior do estado de São Paulo, assim como no Brasil, teve suas primeiras iniciativas a partir da chegada da família imperial em 1808. De acordo com Mello (1975), no estado de São Paulo, no que se refere às escolas de ensino superior, durante o século XIX predominavam as chamadas faculdades isoladas, que correspondiam às escolas superiores independentes centradas em um único curso. Dentre essas instituições, o autor em questão menciona a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, criada em 1827 durante o período monárquico.

Figura 1. Faculdade de Direito, criada pela lei de 11 de agosto de 1827.



Fonte: Mendes (1945, p. 89)

Durham (2005), em suas análises, assevera que esse período foi "[…] caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, por exclusiva iniciativa da Coroa" (p. 192). Acerca dessa questão, Sampaio (1991) esclarece que esse tipo de escola e de formação profissional, fundamentado no modelo napoleônico de ensino superior, foi instalado no Brasil desde o período colonial. Para ela, mesmo com a independência política de 1922, não houve alteração ou diversificação desse ensino, pois "[o]s novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para

profissões, em faculdades isoladas" (SAMPAIO, 1991, p. 3). Nesse contexto, Adorno (1988) afirma que a criação da Faculdade de Direito de São Paulo estava atrelada à emergência do Estado Nacional, que surgiu após a independência política, com o objetivo de "[…] formar quadros para o aparelho estatal" (p. 81). Em sua análise histórica, Sampaio (1991) salienta que, no segundo reinado a partir de 1850 inicia-se no país um

> […] período de estabilidade política e de crescimento econômico, presencia-se uma expansão gradual das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos, como o Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica. Mas essa expansão foi relativa. O ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial. (p. 4)

Ainda quanto a essas questões, em 1879 ocorreu a promulgação do Decreto nº 7.247, de autoria do bacharel em Direito pela academia de São Paulo e ministro de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912). Dentre outros aspectos, esse documento previa uma ampla reforma da educação por meio da reestruturação do ensino primário, secundário e do ensino superior. Para Melo e Machado (2009), esse decreto evidenciava a importância que a educação vinha adquirindo como um importante elemento de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira. Para elas, no último quartel do século XIX, os ideais liberais e positivistas vinham se destacando no cenário político da monarquia, sendo apreciados "[…] em ações governamentais e em leis na definição de orientações voltadas às reformas e mudanças na sociedade, com vistas à sua modernização e progresso" (p. 295). Com isso, o ideário liberal ganhava força nos debates relacionados à educação, sobretudo no âmbito da liberdade do ensino, que, na época, "[…] era uma aspiração dos que eram a favor dos princípios liberais na política e na administração do país" (p. 295).

Quanto ao ensino superior, Monarcha (2006) destaca que a referida reforma apregoava o ensino livre e a desobrigação da frequência, além de que "[…] eximia a interferência do Estado na criação de faculdades e recrutamento de professores" (p. 77). Neste aspecto, as propostas de Leôncio de Carvalho receberam críticas por seu caráter excessivamente liberal e por contribuírem para o crescimento de instituições privadas. Entretanto, a Reforma Leôncio de Carvalho foi aprovada em 1879 e vigorou até o início da República.

No que se segue, de acordo com Durham (2005), com a Proclamação da República em 1989 e a promulgação da Constituição Federal de 1891, esse sistema focado no

modelo de escolas superiores "[…] se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais) quanto privadas" (DURHAM, 2005, p. 192).

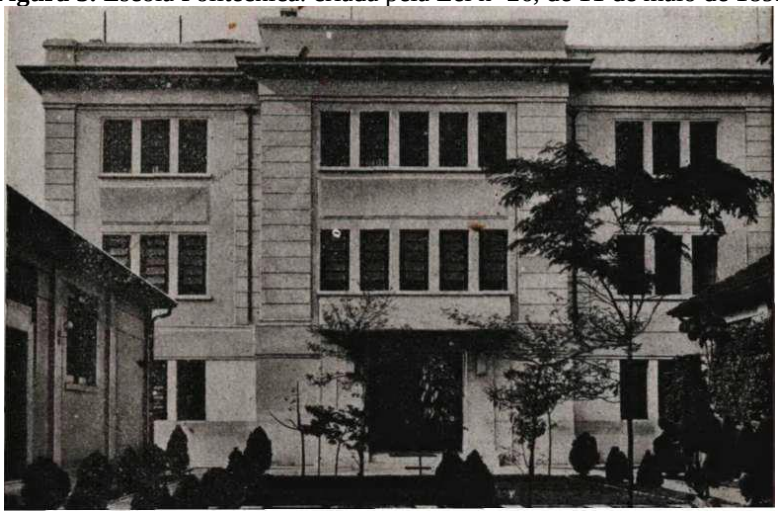
Como aponta Mello (1975) nesse período, no estado de São Paulo tem-se a fundação da Faculdade de Medicina, em 1891; da Escola Politécnica, em 1892; e da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", de Piracicaba, em 1892, todas essas instituições criadas sob a égide do Governo do Estado. O autor em questão ainda relata a criação da "[…] Escola de Farmácia e Odontologia, na cidade de São Paulo, e outra no interior, na cidade de Pindamonhangaba, ambas de reconhecimento federal, porém pertencentes a particulares" (p. 718). Em consonância com Mello (1975), Martins (2002) afiança que nesse período ainda foram criadas as Faculdades de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica, em 1896, da atual Universidade Mackenzie.

Figura 2. Faculdade de Medicina, criada pela Lei nº 19, de 24 de novembro de 1891



Fonte: Mendes (1945, p. 90)

Figura 3. Escola Politécnica: criada pela Lei nº 26, de 11 de maio de 1892



Fonte: Mendes (1945, p. 93)

Figura 4. Escola, Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz": criada pela Lei n° 26, de 11 de maio de 1892



Fonte: Mendes (1945, p. 92)

Corroborando as análises de Mello (1975) e Durham (2005), Sampaio (1991) considera que no final do século XIX outros acontecimentos da ordem político-institucional do país ocasionaram grandes mudanças sociais, que, de certo modo, refletiram na educação. Para ela, essas mudanças provocaram profundas alterações na definição, organização e formato do sistema de ensino superior. Dentre essas mudanças, a autora cita a abolição da escravidão, em 1888, e as já mencionadas Proclamação da República, de 1889, e sua primeira Constituição, em 1891. Acerca dessa questão, a assinalada autora afirma que a promulgação da Constituição Federal de 1891, além de descentralizar o ensino superior, ainda permitia a criação de instituições privadas, fato que possibilitou a expansão e a diversificação desse sistema. Nessa perspectiva, Durham (2005) ressalta que é nesse período que surge a "[…] diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não" (p. 195). Para essa autora,

> [e]ntre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. (p. 195)

É nesse contexto que, segundo Sampaio (1991), ocorre a criação do sistema educacional de ensino superior do estado de São Paulo entre os anos de 1880 e 1900. Para ela, a criação do sistema educacional de ensino paulista representava "[…] a primeira grande ruptura com o modelo de escolas profissionais centralizadas e sujeitas a um forte

controle burocrático do governo nacional" (SAMPAIO, 1991, p. 7). No entender dessa autora, "[o] sistema paulista surge em resposta aos novos arranjos econômicos e sociais, os quais, por sua vez, deram a base para a sua ampliação e diversificação" (p. 7).

Adicionalmente, Schwartzman (2006) postula que, que esses arranjos econômicos estavam relacionados à modernização econômica desse estado, que se consolidou inicialmente pelo plantio e exportação do café e, mais tarde, como importante polo industrial do país. Em consonância com Schwartzman (2006), Sampaio (1991) relata sobre a importância de três processos que vinham ocorrendo nesse Estado, desde o final do século XIX, relacionados à modernização das cidades, ao início da industrialização e aos movimentos migratórios internacionais e intensificados no início do século XX. A pesquisadora afirma que "[a] chegada de imigrantes europeus e japoneses consolida uma classe média urbana ligada à prestação de serviços a pequenas indústrias, à profissionalização e, naturalmente, à educação" (p. 7).

Não obstante, em 1911, como resultado da política educacional do presidente Hermes Fonseca (1910-1915)[47], foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Superior, aprovada pelo Decreto Federal nº 8.659, de 05 de abril de 1911, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa. Dentre outros aspectos, essa lei adotava o amplo liberalismo no ensino e a desoficialização da educação superior no país, retirando, desse modo, a prerrogativa do governo central na criação das instituições de ensino superior.

Para Rocha (2012), essa reforma surge em um período de transição, em que a herança educacional do final do Império representada pelo decreto de Leôncio de Carvalho começa a ser superada. Para ele, esse ato legal representava as aspirações do Estado republicano liberal em defesa do "livre ensino", que, na verdade, caracteriza a livre oferta do ensino, pois estabelecia "[…] o fim de toda regulamentação pública do ensino, inclusive com a suspensão de todos os diplomas profissionais, sujeitando à pura e simples escolha pela sociedade do profissional que lhe convém" (p. 221).

Vaidergorn (1995), por sua vez, destaca que a reforma proposta pelo político gaúcho Rivadávia Corrêa (1866-1920), que na época permitia a criação das "faculdades livres", não resultou numa grande proliferação dessas instituições. Segundo ele, essa reforma não logrou êxito, pois ao considerar os títulos acadêmicos e os diplomas como

[47] Hermes Rodrigues da Fonseca nasceu em São Gabriel (RS), em 12 de maio de 1855. Faleceu em Petrópolis (RJ), em 9 de setembro de 1923. Foi o primeiro militar eleito à presidência da República por meio de eleição direta; exerceu o cargo de presidente da República entre os anos de 1910 e 1915 (BRASIL, 2012d).

"adornos dispensáveis", "[…] desconsiderou a função social dos diplomas de nível superior, que produzem e dissimulam uma discriminação de classe social" (VAIDERGORN, 1995, p. 50). Para o estudioso, as mudanças promovidas por essa reforma fizeram com que surgissem no Brasil, ainda no ano de 1911, três universidades, sendo uma delas no estado de São Paulo[48].

Como aponta Vaidergorn (1995), a universidade surgida em São Paulo, em 1911, era privada, com mensalidade paga pelos alunos. Segundo ele, essa instituição

> […] procurou implantar diversos cursos (medicina e cirurgia, direito, odontologia, farmácia, belas-artes, ciências, filosofia e letras, agronomia e zootecnia, medicina veterinária, comércio e engenharia), com programas idênticos aos das escolas oficiais. Previa-se a instalação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Universidade Popular, que funcionariam à base de conferências (sob a denominação de "cultura mental transcendental"), como atividades de extensão. (p. 51, grifos no original)

Contudo, o que se seguiu foi que, em 1917, essa instituição encerrou suas funções,

> […] depois que seus certificados de conclusão apresentaram problemas para ser reconhecidos e validados. Já havia, na ocasião, um conflito entre os defensores do ensino superior estatal (que já possuía a Escola Politécnica e a Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia, estaduais, e a Faculdade de Direito, federal, e em 1912 teve criada pelo governo do Estado a Escola de Medicina). (p. 51)

Nesse ínterim, é importante situar que, de acordo com Durham (2005), durante a década de 1920 ocorreram vários movimentos relacionados à pesquisa, ao desenvolvimento científico e à educação. Contudo, esses movimentos se consolidaram apenas na década de 1930, quando foram criadas as primeiras universidades do país, dentre elas, a Universidade de São Paulo (USP).

3.3 A criação das universidades estaduais paulistas

Em suas análises sobre a Primeira República (1889-1930), a antropóloga e cientista brasileira Eunice Ribeiro Durham ressalta que, apesar de todas as mudanças institucionais pelas quais o país passou desde a monarquia, com a instauração do novo

[48] Segundo Mott *et al.* (2008), no ano de "[…] 1911 foi fundada, na capital, a Universidade 'Livre' de São Paulo pelo médico Augusto Ribeiro Guimarães" (p. 102, grifos no original). Essa universidade era privada e teve curta duração, sendo suas atividades encerradas em 1917, pois não foi reconhecida pelo governo federal. A autora salienta que essa "[…] escola propunha a criação de uma série de cursos (desde o jardim de infância), além de dez faculdades, inclusive as de medicina, farmácia e odontologia" (p. 102).

regime, ainda persistiam os modelos de "[…] escolas autônomas para a formação de profissionais liberais. As tentativas de criação de universidades foram raras, e nenhuma delas se consolidou" (DURHAM, 2005, p. 195). Para ela, nesse período, as poucas recomendações favoráveis à "[…] criação de universidades durante a Primeira República contrastam com os períodos colonial e imperial, quando dezenas de projetos apontavam para as vantagens da criação de uma universidade no Brasil" (p. 195).

Entretanto, de acordo com Sampaio (1991), nas primeiras décadas do século XX questões relacionadas à pesquisa fazem renascer o debate em torno do assunto das Universidades, sobretudo a partir da década de 1920. Para ela, esse debate ressurge em uma nova perspectiva, atribuindo às universidades "[…] uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa[49]" (p. 8). Nesse sentido, segundo essa autora, duas associações desempenharam uma importante função em favor da criação das universidades, são elas: a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC). Para Schwartzman (2015), durante a década de 1920 essas associações apreenderam esse clima de renovações científicas e desempenharam um importante papel cultural e intelectual para a promoção da ciência. Sampaio (1991) enfatiza que essas associações elaboraram um projeto de "[…] reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário – o projeto da Escola Nova – até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento" (p. 8). Sob esse prisma, para essa autora os debates e os movimentos promovidos por essas associações possibilitaram "[…] que se formasse e se difundisse entre os educadores brasileiros uma certa ideia de universidade, que, de um modo ou de outro, acabaria se vingando na década seguinte" (p. 9).

Afora essas questões, conforme registra Lucchesi (2015), nesse período, o estado de São Paulo desponta com um surto de crescimento e modernização econômica superior ao das demais regiões do país. A autora justifica que a elite paulista dessa época compreende que para a consolidação desse desenvolvimento seria necessário ter profissionais com formação acadêmica "[…] além das carreiras já existentes, como as de Direito, Engenharia e Medicina, era necessário formar um quadro de universitários que

[49] Sampaio (1991) ressalta que até a década de 1930 "[…] não foi o ensino superior que abrigou a pesquisa, mas uma série de outras instituições – os museus, os observatórios, os institutos de pesquisa – todas elas extremamente frágeis, dependendo das vicissitudes do apoio do Estado" (p. 8). Segundo essa autora, todas essas instituições surgiram com objetivo de atender as demandas científicas desse período "[…] em termos de uma utilidade prática imediata, como os dedicados ao combate das epidemias humanas e ao desenvolvimento da produção agrícola" (p. 8). Ela ainda cita alguns exemplos, como "[…] o Instituto Vacinogênico de São Paulo (1892), mais tarde transformado no Instituto Butantan" (p. 8).

pensasse o desenvolvimento do Brasil com base em pesquisas científicas (LUCCHESI, 2015, p. 4). Nesse cenário, ocorreram os primeiros movimentos de criação de uma universidade paulista, que culminaram com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934.

3.3.1 As universidades estaduais paulistas: organização e fonte de recursos

No estado de São Paulo, as três universidades públicas estaduais, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) são ligadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e são mantidas com recursos orçamentários provenientes de uma parcela fixa da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), além de recursos oriundos de instituições de fomento nacionais e internacionais.

A USP é a universidade mais antiga, sendo fundada em 1934. Ferreira (2018) aponta que a criação da USP se difere das iniciativas de criação de universidades anteriores pelo fato de sua constituição ter se dado a partir da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), "[...] compondo a junção das faculdades profissionais preexistentes com a criação de uma nova unidade, espaço propriamente universitário e integrador do projeto acadêmico da instituição" (p. 75). Para ele, desde a sua origem, ela marcou a posição paulista em relação à educação superior brasileira, com seu projeto modernizador inspirado nos ideais liberais, que "[...] conflitava com o Estatuto das Universidades Brasileiras, principalmente em relação à autonomia que reivindicava" (p. 76). Em 1948 a USP teve seu primeiro processo de interiorização devido à necessidade de expansão do ensino superior para o interior do Estado. Nesse ano, foi decretada a Lei Estadual nº 161, de 24 de setembro de 1948, que instituiu a criação de faculdades ligadas a essa universidade – em São Carlos, a Faculdade de Engenharia; em Ribeirão Preto, a Faculdade de Medicina; e as Faculdades de Farmácia e Odontologia em Bauru e em Taubaté (SÃO PAULO, 1948). Afora essas instituições, a lei ainda autorizava a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Limeira, que mais tarde seria encampada pela Unicamp e pela Faculdade de Direito em Campinas. (SÃO PAULO, 1948). A Faculdade de Direito de Campinas, por questões políticas locais, nunca se concretizou; em seu lugar, em 1966, foi criada a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi fundada em 1966, utilizando uma estrutura já montada pelas Faculdades de Engenharia e Medicina. Conforme registra Pedrosa (2010), a Unicamp foi projetada pelo médico e professor Zeferino Vaz (1908-1981), que era "[…] originário de Manguinhos, no Rio de Janeiro, que havia passado por Brasília (Universidade de Brasília) e de lá trouxe ideias novas, como a formação inicial comum e a flexibilidade curricular" (p. 37-38). De acordo com Ferreira (2018), a concepção da Unicamp se deu por meio de um projeto "[...] inovador ao propor a criação de uma universidade integralmente planejada, praticamente não tendo em sua proposta de criação a incorporação de faculdades preexistentes"[50] (p. 78).

Por fim, a mais recente, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), foi criada em 1976 aglutinando vários Institutos Isolados do interior do Estado. Para Ferreira (2018), a Unesp surgiu como resultado de dois processos distintos: de um lado, a Reforma Universitária de 1968, que instituiu indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa em universidades, fato que era exceção nos institutos isolados; e, por outro, o forte movimento de expansão do ensino superior paulista a partir da década de 1940, que levou à criação desses institutos. O mencionado autor ainda elucida que ao contrário da USP e Unicamp, "[…] a Unesp não surgiu de uma concepção de universidade e das finalidades que deveria cumprir a partir de uma missão definida, mas de uma política de educação superior que tinha na organização em universidades o modelo prioritário" (p. 79).

Quanto à organização dessas instituições, desde 1989, com a promulgação do Decreto Estadual nº 29.598, na gestão do governador Orestes Quércia (1987-1991)[51], foi assegurado a essas universidades o modelo de autonomia administrativa e didático-científica, sendo que o mesmo princípio foi estendido para a gestão financeira. Por meio

[50] Ferreira (2018) ressalta que, com o advento da Reforma Universitária de 1968, "[...] a Unicamp incorporou a Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) e a Faculdade de Engenharia de Limeira (FEL)" (p. 78). Ainda para o autor, "[a] FEL, apesar de ter sido criada anteriormente à criação da Unicamp, como Instituto Isolado, apenas iniciou suas atividades já incorporada à universidade, tendo parte de suas atividades em Limeira e outra parte em Campinas. Posteriormente a FEL transferiu-se definitivamente para Campinas constituindo a Faculdade de Engenharia Civil (FEC)" (p. 78).

[51] Orestes Quércia nasceu em Pedregulho (SP), no dia 18 de agosto de 1938. Faleceu em São Paulo (SP), no dia 24 de dezembro de 2010. Cursou a Faculdade de Direito da Universidade Católica de Campinas e ajudou a fundar a Universidade de Cultura Popular, ligada à Universidade Católica de Campinas. Foi eleito vereador de Campinas (1963-1967) e elegeu-se deputado estadual (1967-1969). Foi prefeito de Campinas entre os anos de 1969 e 1973; elegeu-se senador pelo estado de São Paulo (1975-1983), e vice governador pelo mesmo estado, na chapa de André Franco Montoro, entre os anos de 1983 e 1986. Foi governador do estado de São Paulo, entre os anos de 1987 e 1991. Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/orestes-quercia. Acesso em: 07 maio 2021.

desse decreto, um percentual fixo de 8,4% da arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), do Estado, passou a ser destinado para essas instituições. Na década de 1990, mais precisamente em 1995, esse percentual subiu para 9,57% (RANIERI, 2018).

Conforme aponta Schwartzman (2006), a distribuição percentual do montante dos recursos, segundo regras estabelecidas pela Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, obedece à seguinte ordem: "[…] 5,029% para a USP; 2,196% para a Unicamp; e 2,345% para a Unesp" (p. 186).

Sobre esse aspecto, Almeida (2019) esclarece que, "[c]om o regime de autonomia e vinculação orçamentária, as universidades puderam se organizar e planejar seu desenvolvimento" (p. 4). Para a mencionada autora, os resultados desse ato administrativo foram muito positivos, principalmente no que diz respeito à produção científica. Uma comparação feita pela análise de alguns indicadores entre os anos de 1989 e 2017 mostra que a produção científica dessas instituições cresceu dezesseis vezes. Segundo essa autora, em conjunto, os pesquisadores da USP, Unicamp e Unesp, são

> […] responsáveis por 35% de toda a produção científica nacional indexada na base internacional de dados *Web of Science*[52]. As instituições também ampliaram significativamente sua capacidade de educar estudantes: o número de alunos matriculados foi multiplicado por 2,35, quase o mesmo aumento dos títulos de graduação (2,32 vezes), enquanto os diplomas de pós-graduação quintuplicaram. As três universidades estão entre as que mais se dedicam à pós-graduação do mundo: em 2017, a USP formou 3.078 doutores; a Unesp, 1.227; e a Unicamp, 997. No mesmo ano, a Universidade Harvard, nos Estados Unidos, titulou 1.528 doutores. (ALMEIDA, 2019, p. 4)

Contudo, a despeito dos avanços alcançados por essas universidades em razão do sistema de autonomia praticado pelo governo do estado desde o ano de 1989, em 2001, conforme observa Pedrosa (2010), essas "[…] universidades agregavam apenas 8% das

[52] Segundo Almeida e Grácio (2019), a análise bibliométrica que consigna os indicadores destinados ao reconhecimento científico começou a ser utilizada no final da década de 1960. Para elas, esses indicadores "[…] podem ser agrupados em indicadores de produção, indicadores de citação e indicadores de ligação (OKUBO, 1997; SPINAK, 1998 *apud* ALMEIDA; GRÁCIO, 2019, p. 63). Segundo essas autoras, dentre esses indicadores, "[…] destaca-se o fator de impacto (FI), criado por Eugene Garfield, em 1955, para avaliar o impacto das revistas e periódicos científicos, tomando como fonte as bases de dados da *Web of Science (WoS) do Institute of Scientific Information* (ISI) (GARFIELD; SHER, 1963 *apud* GRÁCIO, 2019, p. 63). Elas destacam ainda que o Fator de Impacto (FI) de "[…] um periódico científico, em um determinado ano, é definido como a razão entre o total de citações recebidas, naquele ano, pelos artigos publicados nos dois últimos anos e o número de artigos publicados nesses dois anos" (p. 63). Quanto ao *Web of Science* (WoS), as mencionadas autoras salientam que essa base de dados "[…] abriu o caminho para medição do impacto dos periódicos científicos com a criação do FI" (p. 63).

matrículas em nível de graduação no estado" (PEDROSA, 2010, p. 41). Para ele, o sucesso dessas universidades na pesquisa e produção acadêmica da pós-graduação não se refletia em termos numéricos na formação em nível de graduação.

Nessa perspectiva, no ano de 2001, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp) foi motivado a elaborar e publicar o documento "*Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*". Segundo Pedrosa (2010), esse documento refere-se à "[…] primeira proposta detalhada e abrangente de planejamento estratégico para o setor realizada em São Paulo, e provavelmente no Brasil. O horizonte temporal da proposta era de cinco anos" (p. 41). Acerca dessa questão, Ferreira (2018) afirma que o relatório elaborado pelo Cruesp foi submetido à Assembleia Legislativa do Estado (Alesp), neste mesmo ano, para o quinquênio 2001-2006. Após a aprovação do relatório, a Alesp instituiu a

> […] possibilidade de alocação de recursos suplementares à cota-parte tributária destinada às universidades em função de sua autonomia de gestão financeira, com vinculação orçamentária, as universidades passaram a contar com um dispositivo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que foi replicado anualmente e autorizou o governo do estado a incluir recursos para a política pública de expansão do ensino de graduação estadual paulista. As suplementações orçamentárias ficaram vinculadas à ampliação de vagas de graduação e criação de novos *campi*. (p. 28)

E o autor segue destacando que, como resultado desse planejamento estratégico,

> [a] USP implantou um novo *campus* na zona leste da cidade de São Paulo, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades (Each), além de um segundo *campus* na cidade de São Carlos. A Unicamp implantou seu novo *campus* na cidade de Limeira, a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA). A Unesp criou oito novos *campi* espalhados pelo estado, eles foram abertos nas cidades de Registro, Rosana, Dracena, Ourinhos, Itapeva, Tupã, Sorocaba/Iperó e São Vicente. (p. 28)

Outro fato importante referente ao relatório elaborado pelo Cruesp ocorreu em 2005, ao final do quinquênio estabelecido em 2001. Pela análise realizada por Pedrosa (2010), nesse ano iniciou-se uma discussão sobre a elaboração de um plano estratégico de longo prazo para o ensino superior paulista para o período compreendido entre 2006 e 2020, que se concretizou com o Decreto nº 49.829, de 25 de julho de 2005. Conforme esse autor, esse plano, além de prever medidas para a preservação e consolidação da qualidade das universidades estaduais, incluía também o setor privado.

Com relação à pós-graduação, segundo Pedrosa (2010), devido à importância dessas universidades, o plano indicava que os programas acadêmicos de pós-graduação

deveriam continuar "[…] seguindo o modelo atual, com gradativa qualificação dos mesmos. Estes deveriam se expandir pela introdução de programas de doutorado onde ainda não existissem, de forma também qualificada" (PEDROSA, 2010, p. 49). Para isso, foram propostas à Fapesp duas tarefas, sendo a primeira.

> […] investir de forma organizada e consistente em bolsas-sanduíche de doutorado e de pós-doutoramento no exterior em todas as áreas, uma vez que, após o grande crescimento da pós-graduação via formação de doutores fora do País até o final dos anos 1980, observa-se em anos recentes uma diminuição desse fluxo pela retração dos órgãos federais de fomento a esse tipo de investimento. Mesmo considerando-se a maturidade de vários setores no que tange à formação em pós-graduação e à produção científica, seria fundamental que os novos pesquisadores tivessem experiência de cooperação internacional o mais cedo possível. (p. 49)

E a segunda, que essa agência realizasse

> […] estudos detalhados para determinar que áreas do conhecimento acadêmico nas universidades estaduais consideradas relevantes ainda não atingiram a maturidade em termos de produção científica e formação em pós-graduação, eventualmente criando programas de intercâmbio internacional e convênios nessas áreas. (p. 49)

A Tabela 15, elaborada com dados coletados nos anuários estatísticos dessas três universidades, apresenta o perfil dessas instituições até o ano de 2020, relacionado à organização da graduação e pós-graduação após a consolidação dos processos de reorganização e expansão.

Tabela 15 - Perfil institucional da graduação e pós-graduação (USP, Unicamp, Unesp)

Perfil Institucional / Universidade	Unidades de Ensino	Cursos de Graduação	Programas de Pós-graduação	Campi	Cidades
USP	42	183	265	8	São Paulo, Bauru, Lorena, Ribeirão Preto, Piracicaba, Pirassununga, Santos, São Carlos e São Sebastião
Unicamp	24	66	80	3	Campinas, Piracicaba e Limeira
Unesp	34	136	129	24	Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Guaratinguetá Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, São Paulo, Registro, Rio Claro, Rosana, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Vicente, Sorocaba e Tupã

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Anuário Estatístico USP 2021; Anuário Estatístico Unicamp 2020; Anuário Estatístico Unesp 2021, e Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes 2020.

Ainda no que tange à questão da gestão financeira dessas universidades, além dos recursos do ICMS e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), essas universidades recebem recursos para os hospitais universitários e verbas de pesquisa dos governos estadual e federal. Os pesquisadores dessas instituições contam com recursos federais da Capes e do CNPq, além do apoio financeiro da agência de fomento à pesquisa científica paulista, a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp). Desde 2006 essas universidades são responsáveis por cerca de um terço de todos os títulos de doutorado concedidos no Brasil por ano (SCHWARTZMAN, 2006). Segundo dados da Fapesp de 2010, essas três universidades são responsáveis por 42,7% da produção

científica nacional. A USP responde por 25,3% do total da produção brasileira; a Unicamp, por 10,1%; e a Unesp, por 7,3%[53]" (LUCCHESI, 2015).

No que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, a Tabela 16 apresenta a quantidade dos programas de pós-graduação distribuída entre as instituições de ensino superior públicas estaduais.

Tabela 16 – Quantidade dos programas de pós-graduação distribuída, entre as instituições de ensino superior públicas estaduais do estado de São Paulo 2020

Número dos Programas de Pós-Graduação / **Instituição de Ensino Superior Pública Estadual**	**Número**	**Percentual %**
USP	265	53,5
Unicamp	80	16,2
Unesp	129	26,1
Famema	2	0,4
Famerp	3	0,6
CRH/SES-SP	1	0,2
CEETEPS	2	0,4
CCD/SES	1	0,2
Iamspe	1	0,2
IAC	1	0,2
IBSP	1	0,2
IBT	1	0,2
IBU	1	0,2
Ipen	1	0,2
IZ/APTA	1	0,2
IPT	4	0,8
ITAL	1	0,2
TOTAL	**495**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do GEOCAPES (2020)

Os dados apresentados na tabela 16 indicam que entre as instituições públicas estaduais, as três universidades públicas do estado de São Paulo apresentam a maioria absoluta dos programas de pós-graduação. No âmbito de instituições estaduais, juntas essas universidades representam 474 programas, o que equivalente a 95,8%. Seguindo-se em ordem de ocorrência referente à pós-graduação, temos a USP com 265 (53,5); a Unesp com 129 (26,1%); a Unicamp com 80 (16,2%). Ainda em relação às instituições estaduais, verifica-se o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) com 4 (0,8%); a Faculdade de Medicina de Marília (Famema) e o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETEPS) ambos com 2 (0,4%); e a Coordenadoria de Recursos Humanos,

[53] Lucchesi (2015) esclarece que, "[n]o período 2002-2006, as instituições de maior produção científica e respectivas contribuições para o total do Brasil foram Universidade de São Paulo (USP) (25,5%); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (10,1%); Universidade Estadual Paulista (Unesp) (7,3%). Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo" (p. 16)

Secretaria de Estado da Saúde do Governo do estado de São Paulo (CRH/SES-SP), a Coordenadoria de Controle de Doenças, Secretaria de Estado da Saúde do Governo do estado de São Paulo (CCD/SES), o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo (Iamspe), o Instituto Agronômico de São Paulo (IAC), Instituto Brasileiro para Segurança do Paciente (IBSP), o Instituto de Botânica (IBT), o Instituto Butantã (IBU), o Instituto de Pesquisas Energéticas Nucleares (Ipen), Instituto de Zootecnia, da Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócio IZ/APTA e Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL) todos com 1 (0,2%).

No que diz respeito às dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação nas universidades estaduais paulistas, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), na Tabela 17 organizei a quantidade dessa produção acadêmica por instituição de ensino superior no período compreendido entre 1965 e 2020.

Tabela 17 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação da USP, Unicamp e Unesp (1965-2020)

Grau Acadêmico / Universidade	Mestrado		Doutorado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
USP	95	36,6	61	54	156	41,8
Unicamp	62	23,8	22	19,5	84	22,5
Unesp	103	39,6	30	26,5	133	35,7
Total	**260**	**100,0**	**113**	**100,0**	**373**	**100,0**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tabela 17 apresenta a quantidade e o percentual das dissertações de mestrado e das teses de doutorado sobre alfabetização defendidas das universidades públicas paulistas entre 1965 e 2020. Pela análise da tabela, quanto às dissertações de mestrado, é possível verificar que a maioria dessa produção acadêmica – 103 (39,6%) – foi defendida em programas de pós-graduação da Unesp. A segunda universidade com maior quantidade de dissertações sobre alfabetização foi a USP, com 95 (36,6%). Na sequência, nos programas de pós-graduação da Unicamp foram defendidas 62 (23,8%) dissertações sobre alfabetização.

No que diz respeito às teses de doutorado, é possível identificar que a grande maioria dessa produção acadêmica, 61 teses (54%), foram defendidas em programas de pós-graduação da USP. A segunda universidade com maior quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização foi a Unesp, com 30 (26,5%). Na sequência, nos programas de pós-graduação da Unicamp foram defendidas 22 (19,5%) teses sobre alfabetização.

3.3.2 A Universidade de São Paulo (USP) e a pós-graduação

No que se refere à criação de uma universidade no estado de São Paulo, Lucchesi (2015) salienta que havia uma ideia que "[…] vinha sendo gestada desde 1925 e defendida pelo grupo de intelectuais liberais liderados por Fernando de Azevedo, cujo círculo constituía-se em torno do jornal *O Estado de S. Paulo* e seus integrantes" (p. 4-5). Para ela, esse projeto ganhou visibilidade e se beneficiou das prerrogativas

> […] do momento histórico em que São Paulo, derrotado nas armas, buscava se consolidar pelo desenvolvimento industrial e, para tanto, deveria criar "elites pensantes" e professores competentes para confirmar-se no cenário nacional como uma força contrária ao governo provisório que retirara sua hegemonia política. A análise demonstra que o processo histórico que resultou na criação da universidade foram duas derrotas políticas para o estado de São Paulo. Primeiro, em 1930, quando o presidente Washington Luís[54] apoiou Júlio Prestes para a presidência – candidato que foi eleito, mas não tomou posse. Esse fato põe fim à República "*café com leite*", aliança entre São Paulo e Minas Gerais, que governou o Brasil por décadas; por meio de um golpe civil e militar, Getúlio Vargas forma o governo provisório. Segundo, quando da revolta de 1932, que culminou com a Revolução Constitucionalista. Portanto, a elite paulista centrou na educação a possibilidade de retomar a hegemonia no país. (p. 5, grifos no original)

Nesse contexto, Jackson (2007) sublinha que a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, se deu em decorrência do investimento político na reforma educacional desse Estado, como resultado do "[…] arranjo histórico dado pela supremacia econômica do estado – impulsionada pelo processo de industrialização e crescimento dos centros urbanos durante a República Velha – e pelas derrotas políticas sofridas em 1930 e 1932" (p. 117).

Schwartzman (2006), por sua vez, esclarece que a USP foi "[…] a primeira universidade do país, criada na década de 1930 – cerca de cem anos após suas instituições-irmãs em outros países da região" (p. 161). Para ele, a USP não foi criada com uma visão nacionalista, mas sim "[…] uma instituição criada pela elite política do estado de São Paulo, a região econômica mais rica do Brasil, numa competição clara com o governo federal, que na época pretendia estabelecer uma universidade nacional no Rio de Janeiro"

[54] Washington Luís Pereira de Sousa nasceu em Macaé (RJ), em 26 de outubro de 1869. Faleceu em São Paulo, em 4 de agosto de 1957. Foi um advogado e político brasileiro que, na primeira metade do século XX, exerceu os cargos políticos de "[...] presidente do estado de São Paulo (1920-1924) e senador pelo Partido Republicano Paulista (1925-1926)" (BRASIL, 2012d, p. 59). Foi eleito para exercer a presidência da República, iniciando seu mandato em 15 de novembro de 1926. Contudo, devido a Revolução de 1930, "[...] foi deposto em 24 de outubro, pelos chefes das forças armadas" (BRASIL, 2012d, p. 60).

(SCHWARTZMAN, 2006, p. 161). Ainda quanto a esses aspectos, Pedrosa (2010) considera que a fundação da USP foi um marco definidor do sistema de ensino superior do estado de São Paulo. Ele assegura que com a criação dessa universidade, sobrevém a

> […] afirmação da posição de liderança política e da nascente liderança econômica do estado, organiza-se a primeira verdadeira universidade brasileira, com perfil moldado no modelo acadêmico proposto por Humboldt[55] no início do século XIX para a Universidade de Berlim. (p. 38)

Partindo de considerações históricas sobre o período de criação da Universidade de São Paulo, Schwartzman (2006) enfatiza que a década de 1930 foi marcada por excessivas "[…] disputas ideológicas e conflitos políticos e, por certo tempo, pareceu que o governo federal colocaria a instituição líder da Universidade do Brasil, a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sob a tutela da Igreja Católica" (SCHWARTZMAN, 1991; SCHWARTZMAN *et al.*, 2000 *apud* SCHWARTZMAN, 2006, p. 163). Ele ainda afiança que a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

> […] seria a unidade central da universidade: desenvolveria pesquisa e ensino de alto nível nas ciências e humanidades, prepararia professores para o ensino secundário e infundiria competência científica nas velhas faculdades profissionais que haviam sido incorporadas à universidade quando essa foi estabelecida. Por diversos motivos, o acordo com a Igreja não vingou, e, na década de 1940, a Igreja Católica decidiu criar a sua primeira universidade privada, também no Rio de Janeiro. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 163)

O autor segue ressaltando que "[…] a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930 não foi a universidade nacional no Rio de Janeiro, mas a universidade do estado de São Paulo, conhecida até hoje como Universidade de São Paulo (USP)" (p. 163). Sobre a fundação da Universidade de São Paulo, Mendes (1945) esclarece que essa universidade "[…] foi criada por meio do Decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, formando-se pela reunião de algumas escolas preexistentes e pela criação de outras" (p. 87). Dentre as escolas preexistentes e as criadas pelo referido decreto, o autor destaca:

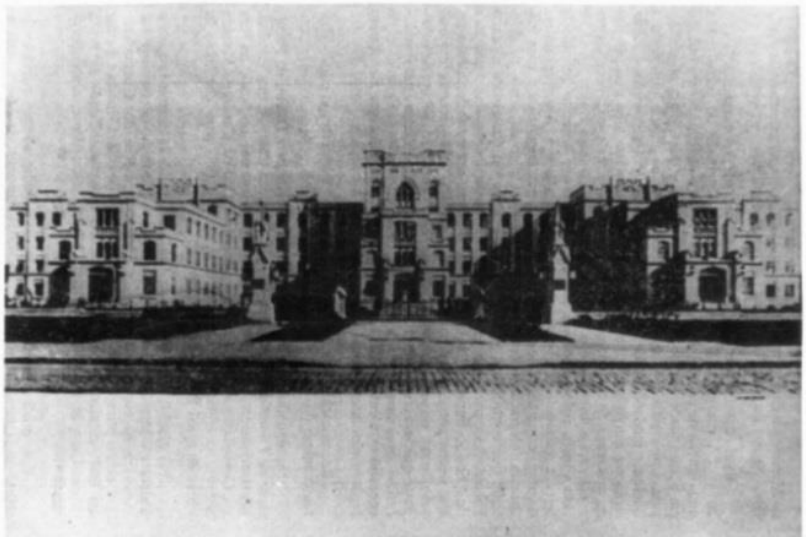
> […] *Faculdade de Direito*: criada pela lei de 11 de agosto de 1827, transferida pelo Governo da República ao Estado de São Paulo, nos

[55] Conforme registram Silveira e Bianchetti (2016), o modelo acadêmico proposto pelo filósofo e fundador da Universidade de Berlin, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), idealizava uma concepção de universidade como "[…] uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade" (p. 84). Nessa perspectiva, para esse modelo acadêmico a essência da "[…] formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber" (p. 84-85).

> termos e condições do Decreto Federal nº 24.102, de 10 de abril de 1934, e incorporada à Universidade pelo Decreto nº 6.429, de 9 de maio de 1934; *Faculdade de Medicina*: criada pela Lei nº 19, de 24 de novembro de 1891, instalada pela Lei nº 1.357, de 19 de dezembro de 1912, reconhecida oficialmente pela Lei Federal nº 4.615, de 7 de dezembro de 1922 e integrada na Universidade de São Paulo pelo Decreto número 6.283, de 25 de janeiro de 1934; *Escola Politécnica*: criada pela Lei nº 26, de 11 de maio de 1892, e cujo regulamento foi aprovado pela Lei 191, de 24 de agosto de 1893; *Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"*: criada pela Lei nº 26, de 11 de maio de 1892; *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*: criada com a Universidade a 25 de janeiro de 1934. (MENDES, 1945, p. 87, grifos no original)

Nesse contexto, Schwartzman (2006) ressalta que a Universidade de São Paulo, assim como a Universidade do Rio de Janeiro, teve a prerrogativa de congregar instituições de ensino superior que já existiam no Estado, desde o século XIX, e criou uma nova instituição de acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com isso, segundo esse autor, a USP "[…] tornou-se a primeira instituição acadêmica do Brasil a realizar pesquisas (exceção feita a algumas pesquisas médicas das faculdades de medicina) e permanece a mais importante universidade pública do país" (p. 164).

Figura 5. Fachada do edifício onde funcionaram as primeiras instalações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada com a Universidade de São Paulo (USP), a 25 de janeiro de 1934



Fonte: Acervo CAPH / FFLCH[56]

É importante ressaltar que, além dos fatores relacionados ao atendimento dos aspectos legais do Estatuto das Universidades de 1931 e a realização de pesquisas, a

[56] Fachada do edifício onde funcionaram as primeiras instalações da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLC), na Avenida Doutor Arnaldo. Disponível em: https://imagens.usp.br/editorias/pessoas-categorias/imagens-antigas-da-usp/attachment/bim0192/. Acesso em: 12 jun. 2020

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras inicialmente teve seu corpo docente composto por professores estrangeiros, em sua maioria europeus. Como aponta Schwartzman (2006), esse fato se deu em decorrência das

> […] incertezas econômicas e políticas na Europa daqueles anos e aos recursos disponíveis por parte do governo de São Paulo, foi possível enviar uma missão de recrutamento para a Europa e atrair jovens professores da Itália, da Alemanha e da França. Um deles foi Claude Lévi-Strauss, que aproveitou a oportunidade para visitar os índios bororos e coletar material para seus escritos subsequentes sem deixar muitas marcas no Brasil. Outros, menos conhecidos, tiveram influência bem mais duradoura: o antropólogo Roger Bastide, que formou uma geração inteira de renomados cientistas sociais brasileiros, incluindo Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni; Gleb Wathaghin, um russo branco que morava na Itália e trabalhava com física das partículas, e formou um vigoroso grupo de discípulos; Gustav Brieger, que trouxe a genética moderna para a Escola de Agricultura "Luiz de Queiroz". (p. 165, grifos no original)

Quanto à organização da pós-graduação *stricto sensu* na USP, o Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a Universidade de São Paulo, estabelecia em seu artigo 12 a possibilidade de doutoramento para alunos egressos da Faculdade de Filosofia. Nesse sentido, os licenciandos do curso de filosofia seriam obrigados a realizar um "[...] curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, findos os quais lhe ser[ia] conferido o grau de doutor se aprovado na defesa de trabalho original, de pesquisa ou de alta cultura" (SÃO PAULO, 1934a, n. p.). Ainda no referido decreto, o artigo 39 definia que era de competência dos professores catedráticos "[…] realizar, promover e orientar pesquisas, inquéritos e monografias científicas" (SÃO PAULO, 1934a, n. p.).

Seis meses após a criação da USP, tem-se a aprovação do Estatuto da Universidade de São Paulo por meio do Decreto nº 6.533, de 4 de julho de 1934, que, em seu artigo 129, estabelecia que

> […] os institutos universitários expedirão diplomas de doutor quando, pelo menos um ano após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria. § 1º – A tese de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir trabalho de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica. § 2º – A defesa de tese se fará perante uma comissão examinadora, cujos membros serão especialistas na matéria. (SÃO PAULO, 1934b, n. p.)

Por outro prisma, Silva e Dantes (2015) argumentam que apesar do decreto de criação da USP fazer menção à realização da pesquisa entre os objetivos da universidade, foi apenas com o Decreto Estadual nº 12.038, de 1º de julho de 1941, que aprovou o

Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que o diploma e o título de doutor passaram a ser regulamentados. O artigo 42 desse decreto tornou obrigatório o título de doutor aos assistentes contratados "[…] dentro do prazo máximo de três anos, a contar da data da sua nomeação, o diploma de doutor, perderão automaticamente o cargo para o qual foram nomeados" (SÃO PAULO, 1941, n. p.). O artigo 75 complementa a obrigatoriedade de titulação e estende aos demais "[…] assistentes de qualquer categoria, que não forem bacharéis, serão mantidos em seus cargos enquanto bem servirem, devendo, porém, obter o diploma de doutor dentro de dois anos" (SÃO PAULO, 1941, n. p.). Quanto aos professores catedráticos, o artigo 60 do referido decreto previa que seriam mantidos e receberiam o título de doutor automaticamente. Assim, nestes termos seria

> […] conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese de notável valor, depois de dois anos, pelo menos, de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versar os seus trabalhos, e for aprovado no exame de duas disciplinas subsidiárias da mesma secção ou de secção afim àquela em que for defendida a tese. § 2º – Será concedido o título de doutor igualmente a todos os aprovados em concurso para catedrático, bem como aos atuais catedráticos da Faculdade que tenham sido aprovados em defesa de tese, no concurso prestado. § 3º – O regulamento interno da Faculdade disporá sobre a forma da concessão do diploma de doutor. (SÃO PAULO, 1941, n. p.)

Ainda quanto a esses aspectos, Silva e Dantes (2015) afirmam que as primeiras defesas de trabalhos acadêmicos na USP "[…] ocorreram em 1942, perfazendo, no período, um total de 385 teses de doutoramento e 128 dissertações de mestrado" (p. 192). As autoras relatam que constataram, nesse período, "[…] a existência de 90 teses de cátedra e 116 teses de Livre-Docência" (p. 192).

Quanto à área da educação, segundo essas autoras,

> [o]s cursos do Instituto de Educação (antiga Escola Normal da Praça da República) foram incorporados à USP em 1934. Em 1938 o Instituto foi extinto e seus cursos incorporados à FFCL, com a criação da Seção de Educação, que ficou responsável pela formação pedagógica de nível universitário (cursos complementares para licenciatura, ou seja, para a formação de professores secundários). (p. 191)

Quanto à pós-graduação nessa área, elas relatam que a primeira catedrática foi a Professora "[…] Noemy da Silveira Rudolfer, que orientou teses de 1951 a 1953. Entre seus três alunos, destaque para Arrigo Leonardo Angelini, que fez carreira na USP e orientou teses nos anos 1960" (SILVA; DANTES, 2015, p. 191). No que se segue, as mencionadas autoras elaboraram o quadro, que transcrevo a seguir. Nesse quadro, elas

apresentaram as duas primeiras gerações de orientadores da área da educação no período compreendido entre 1938 e 1969.

Quadro 1 - As duas primeiras gerações de orientadores da USP: 1938-1969

Primeira e segunda geração de orientandos / **Primeiros docentes orientadores**	**Primeira geração de orientandos**		**Segunda geração de orientandos**	
	Doutores	**Data**	**Doutores**	**Data**
Noemy da Silveira Rudolfer	Maria José de Barros Fornari de Aguirre	1951		
	Arrigo Leonardo Angelini	1953	Odette Lourenção van Kolck	1963
			Romeu de Morais Almeida[57]	1965
			Luiz Fernando Sfoggia Natalico	1967
			Sofia Caracushomsky	1968
			Samuel Pfromm Netto	1969
			Geraldina Porto Witter	1969
			Nelson Rosamilha	1969
			Carlos Roberto Martins	1969
	Joel Martins	1953		

Fonte: BANCO DE DADOS projeto Memória científica e acadêmica: preservação documental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934-1968) apud Silva e Dantes (2015, p. 191)

Ainda no que tange à pós-graduação, de acordo com Silva e Dantes (2015), após Reforma Universitária de 1968, no segundo semestre de 1969 foi publicado o Decreto Estadual nº 52.326, que aprovou o novo Estatuto da Universidade de São Paulo e sua reforma universitária. Segundo essas autoras, esse Estatuto reorganizou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP "[…] com nova composição. A partir das áreas da antiga faculdade foram definidos novos cursos de graduação e criados diferentes institutos, dando nova delimitação àquela faculdade" (p. 166). A nova FFLCH é transferida da rua Maria Antônia, no centro, para a Cidade Universitária, no bairro do Butantã, zona oeste de São Paulo. De acordo com Schwartzman (2006), em razão das mudanças ocorridas em decorrência da reforma do ensino superior, vários cursos como ciências naturais deixaram a FFLCH e criaram seus próprios institutos e departamentos acadêmicos.

O Estatuto da Universidade de São Paulo, aprovado no final de 1969, trouxe uma série de mudanças para a pós-graduação *stricto sensu* dessa instituição. Dentre essas

[57] Marco inicial das pesquisas desta tese, o mais antigo trabalho acadêmico localizado no âmbito da pós-graduação do estado de São Paulo sobre leitura e escrita. Trata-se da tese de doutorado escrita por Almeida (1965), *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros*, defendida na Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

mudanças, o artigo 70 consolidava os objetivos de formação de docentes e pesquisadores em dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, com duração mínima de um a dois anos em cada nível, com integralização dos estudos expressos em unidades de créditos, conforme o artigo 72 (SÃO PAULO, 1969).

Para o mestrado, o artigo 73 apresentava como exigências, além da frequência ao curso, a elaboração da dissertação ou outro tipo de trabalho, a critério do departamento. Quanto ao doutorado, o artigo 74 exigia a elaboração de uma tese com investigação original. Com relação à orientação, conforme o artigo 78, era necessário a titulação mínima de doutor (SÃO PAULO, 1969).

No que tange à carreira docente, expressa no artigo 85, compreendia "[…] os seguintes cargos e funções: I – Assistente; II – Assistente Doutor; III – Professor Assistente; IV – Professor Adjunto; V – Professor Titular" (SÃO PAULO, 1969, n. p.). Essas regras passaram a ser compulsórias para a pós-graduação na USP a partir de 1970.

Ainda no segundo semestre de 1969, a Portaria GR nº 885, publicada no Diário Oficial do estado de São Paulo em 27 de agosto de 1969, conforme Balbo (2021), autoriza a criação de regime próprio de pós-graduação na USP "[…] com forte aderência ao sistema estadunidense de *graduate college*, com níveis de mestrado e de doutorado, com exigências de disciplinas e de exames de qualificação, dentre outras" (p. 64). Segundo esse autor, dentre os principais conceitos e pressupostos da pós-graduação, destacavam-se,

> […] dois níveis: mestrado e doutorado (art. 2º). Não exige grau de mestre para doutoramento. Cria e específica, em artigos sucessivos, as unidades de créditos aplicadas a disciplinas, trabalhos de campo, redação de dissertações e teses etc. (art. 2º, alínea 7). Define que as Comissões de Pós-Graduação (CPGs) serão responsáveis por estabelecer as exigências quanto a créditos e para seu encaminhamento e homologação pela Comissão Central de Pós-Graduação, que é designada então pela sigla CCP (art. 2º, alínea 13). Estabelece que existirão exames gerais de qualificação para os candidatos precedentes às defesas (art. 2º, alínea 21). Estabelece a exigência de proficiência em uma língua estrangeira para o mestrado e duas para o doutorado (art. 2º, alínea 22). Estabelece designações de títulos de Doutorados em Artes, Ciências, Ciências Humanas, Filosofia e Letras. Para os setores profissionais, a designação se daria com base no curso de graduação de origem […] Cria-se na Universidade de São Paulo a Coordenação Central de Pós-Graduação, responsável pela gestão e aprovação de todos os cursos, que seria composta por sete membros, devendo existir um coordenador entre eles; tais membros seriam indicados diretamente pelo Reitor (art. 3º). Define que para cada curso de pós-graduação deverá existir um regulamento (art. 4º). São criadas as Comissões de Pós-Graduação para cada unidade da USP, compostas de três a cinco membros indicados pelo Diretor da unidade, sendo que teriam 30 dias

> para criar o Regimento interno após sua nomeação (art. 6º). A partir de então, esse novo regime seria compulsório para todas as unidades da USP, sendo fixada uma disposição transitória na qual se dava o prazo de três anos para aqueles matriculados sob a égide do regime de doutoramento anterior (de 1951) concluírem seus programas. (BALBO, 2021, p. 64-65).

Ainda segundo o mencionado autor, em outubro de 1988, por meio da Resolução nº 3.461, são efetuadas algumas alterações no Estatuto da Universidade de São Paulo USP, que, em seu capítulo III, consolida algumas metas e conceitos da pós-graduação dessa instituição. Segundo ele, o artigo 69 apresenta a compreensão de que a pós-graduação se refere a

> […] um conjunto de atividades programadas, avançadas e individualizadas, acompanhadas por orientador, que incluem e privilegiam o ensino e a pesquisa, procurando sempre a integração do conhecimento. § 1º – A Pós-Graduação deve ser entendida como um sistema de formação intelectual e, ao mesmo tempo, de produção de conhecimento em cada área do saber. § 2º – A Pós-Graduação compreenderá pelo menos dois níveis terminais: o Mestrado e Doutorado, diferenciados pela amplitude e profundidade dos estudos. O título de Mestre não será obrigatório para a obtenção do grau de Doutor. § 3º – O acesso à Pós-Graduação deve ser feito através de critérios previamente definidos, claramente estabelecidos e largamente divulgados, assegurando-se o ingresso de candidatos com maior potencial. Art. 71 – O candidato ao título de Doutor deverá elaborar tese com base em investigação original. Art. 72 – O candidato ao título de Mestre ou de Doutor escolherá seu orientador mediante prévia aquiescência deste, de uma relação de docentes portadores, no mínimo, do título de Doutor, organizada anualmente. § 1º – Caberá ao orientador, em conjunto com o candidato, fixar o plano de estudo, que poderá envolver vários Departamentos, Unidades ou áreas mais amplas, bem como Instituições não ligadas à Universidade. § 2º – Excepcionalmente, o título de doutor pode ser dispensado para orientadores de alta qualificação, comprovada mediante exame de títulos, trabalhos e publicações de natureza acadêmica, aprovada por maioria pela CPG, CaC e, por maioria qualificada, pela Congregação e pelo CoPGr. § 3º – Poderão integrar o corpo docente dos Programas Profissionais orientadores não doutores de notória competência profissional ou técnico-científica na área. (BALBO, 2021, p. 65-66).

Balbo (2021) ainda esclarece que, desde março de 2018, com a publicação da Resolução nº 7.493, o regimento da pós-graduação da USP conceitua no artigo 5º que os títulos de mestre e doutor devem ser

> […] obtidos após cumprimento das exigências do curso, incluindo a defesa da dissertação ou da tese. § 1º – Considera-se dissertação de Mestrado o texto resultante de trabalho supervisionado que demonstre capacidade de sistematização crítica do conhecimento acumulado sobre o tema tratado e de utilização de métodos e técnicas de investigação

> científica, tecnológica ou artística, visando desenvolvimento acadêmico ou profissional, de acordo com a natureza da área e os objetivos do curso. § 2º – Considera-se tese de Doutorado o texto resultante de trabalho supervisionado de investigação científica, tecnológica ou artística que represente contribuição original em pesquisa e inovação, visando desenvolvimento acadêmico ou profissional, de acordo com a natureza da área e os objetivos do curso. (BALBO, 2021, p. 67).

No que tange à Universidade de São Paulo (USP) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Anuário Estatístico da USP (2021) –, organizei na Tabela 18 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 18 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela USP: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes

Programas de Pós-Graduação da USP / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**[58]	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C**[59] **(*)**[60]	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[61]	**M.A.**[62]	**D.A.**[63]
Ciências Humanas	São Paulo	FE	Educação	5	-	1971	1977
	Ribeirão Preto	FFCLRP	Educação	4	-	2010	2019
	Ribeirão Preto	FFCLRP	Psicologia	5	-	2013	2013
	Ribeirão Preto	FFCLRP	Psicobiologia	6	-	1984	1989
	São Paulo	IP	Psicologia Social	4	-	1976	1989
	São Paulo	IP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	4	-	1970	1970
	São Paulo	IP	Psicologia Clínica	5	-	1975	1982
	São Paulo	IP	Psicologia Experimental	7	-	1970	1974
	São Paulo	EACH	Estudos Culturais	4	-	2010	-
Linguística, Letras e Artes	São Paulo	FFLCH	Letras	6	-	1971	1971
	São Paulo	FFLCH	Filologia e Língua Portuguesa	4	-	1971	1971
	São Paulo	FFLCH	Linguística	5	-	1971	1971
	São Paulo	ECA	Artes	5	-	2006	2006
Ciências da Saúde	Bauru	HRAC	Ciências da Reabilitação	5	-	2001	2006
	Bauru	FOB	Fonoaudiologia	5	-	2004	2011
	Ribeirão Preto	FMRP	Medicina Neurologia	7	-	1971	1971
Engenharias	São Carlos	EESC	Engenharia Elétrica	7	-	2005	2005
Ciências Exatas e da Terra	São Carlos	ICMC	Ciências da Computação e Matemática Computacional	6	-	1982	1995

Fonte: Anuário Estatístico USP 2021[64]

[58] U. U. Unidade Universitária.
[59] C.C. Conceito Capes.
[60] A avaliação da Capes constante na tabela refere-se ao quadriênio 2013/2014/2015/2016.
[61] M.P. Mestrado Profissional.
[62] M.A. Mestrado Acadêmico.
[63] D.A. Doutorado Acadêmico.
[64] Anuário Estatístico da USP 2021, ano base 2020.

A análise das informações contidas na tabela 18 permite constatar a solidez dos programas de pós-graduação existentes na USP. Dos 18 programas de pós-graduação em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, 9 programas de pós-graduação (50%) tiveram início nos primeiros anos na década de 1970, ou seja, logo após a Reforma Universitária de 1968. Quase todos os programas de pós-graduação contemplam os níveis de mestrado e doutorado. Dos programas iniciados na década de 1970, 3 foram avaliados com conceito "4" pela Capes: Psicologia Social, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Filologia e Língua Portuguesa; 3 foram avaliados com conceito "5": educação, Psicologia clínica e linguística; 1 foi avaliado conceito "6": letras; e 2 com o conceito "7", Psicologia Experimental e medicina-neurologia.

Seguindo essa mesma senda, foi possível verificar que 2 programas tiveram início da década de 1980, correspondendo a (11%) dos programas de pós-graduação em que foram defendidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização nessa instituição. Ambos apresentam os níveis de mestrado e doutorado e ambos foram avaliados com conceito "6" pela Capes, sendo eles: Psicologia e Ciências da Computação e Matemática Computacional.

No primeiro decênio dos anos 2000, foram iniciados 6 programas com nível de mestrado e doutorado, sendo que 2 obtiveram conceito "4" da Capes: Estudos Culturais (apenas mestrado) e Educação, no *campus* de Ribeirão Preto; 3 com conceito "5" da Capes, sendo Artes, Ciências da Reabilitação e Fonoaudiologia, e 1 obteve conceito "7", Engenharia Elétrica. No segundo decênio foram localizadas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas apenas no programa de pós-graduação do curso de Psicologia em nível de mestrado e doutorado, com conceito "5".

Das instituições de ensino superior públicas estaduais em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965-2020, reunidas no instrumento de pesquisa, a Universidade de São Paulo foi a instituição que apresentou o maior número dessa produção acadêmica. A precocidade dos programas de pós-graduação, que começaram a funcionar logo após a Reforma Universitária, indica o início da consolidação da pesquisa acadêmica sobre alfabetização como um campo de pesquisa.

Além disso, corroborando com os resultados de pesquisas de Mortatti (2011), constatou-se que desde a década de 1970, a pesquisa acadêmica sobre alfabetização na USP, vem ocorrendo uma tendência de ampliação e de diversificação das "[…]

perspectivas e enfoques relativos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna" (p. 1).

Acerca dessa questão, na Tabela 19 organizei a quantidade de referências de textos relativos às dissertações de mestrado sobre alfabetização defendidas em programas de pós-graduação da USP, reunidas no instrumento de pesquisa.

Tabela 19 – USP**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	43
	Psicologia	36
	Estudos Culturais	1
Letras, Linguística e Artes	Linguística	3
	Artes	1
Ciências da Saúde	Ciências da Reabilitação	5
	Fonoaudiologia	5
Ciências Exatas e da Terra	Ciências de Computação	1
		TOTAL: 95

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tabela 19, organizada em ordem decrescente, apresenta a distribuição das dissertações de mestrado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação na USP, reunidas no instrumento de pesquisa. A análise da tabela demonstra que na produção acadêmica sobre alfabetização ainda predominam as pesquisas na grande de área de ciências humanas, que, no caso das dissertações de mestrado sobre alfabetização na USP, durante o recorte temporal da pesquisa, foram defendidas 80 dissertações, o que corresponde a 84,2%. Desse total, a grande maioria nas áreas de conhecimento de Educação e Psicologia. Dentre as 95 dissertações defendidas em programas de pós-graduação da USP, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, 43 (45,2%) foram defendidas na área de Educação e 36 (37,9%) na área de Psicologia.

A constatação desse fato corrobora as evidências da pesquisa realizada por Soares e Maciel (2002), em que foram analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado, em âmbito nacional, no período compreendido entre 1961 e 1989.

Quanto à produção acadêmica e científica sobre o tema alfabetização, em nível de doutorado, defendida em programas de pós-graduação da USP, entre 1965-2020, elaborei a Tabela 20, que apresenta a distribuição das teses de doutorado pelas áreas de que se originam:

Tabela 20 – USP**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Psicologia	28
	Educação	25
Letras, Linguística e Artes	Linguística	2
	Filologia e Língua Portuguesa	1
	Semiótica e Linguística Geral	1
Ciências da Saúde	Processos e Distúrbios da Comunicação	1
	Fonoaudiologia	1
	Medicina - Neurologia	1
Engenharias	Engenharia Elétrica	1
		TOTAL: 61

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tabela 20, organizada em ordem decrescente, apresenta a distribuição das teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação na USP, reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b). Seguindo na mesma linha da tabela 19, as teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação da USP, no recorte temporal priorizado, também evidenciaram a predominância da grande área de ciências humanas. Dentre as 61 teses de doutorado defendidas, 53 teses foram defendidas nessa grande área, o que corresponde a 86,9%. Contudo, com relação às teses de doutorado a predominância recaiu sobre a área de Psicologia, com 28 teses (45,9%), seguida da área de Educação, com 25 teses (40,9%).

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da USP, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 21 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 21 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP): por tipo de texto e década de conclusão

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
1965 - 1969	-	1	**1**
1970 – 1979	7	2	**9**
1980 - 1989	7	12	**19**
1990 - 1999	14	16	**30**
2000 - 2009	16	13	**29**
2010 - 2019	48	17	**65**
2020	3	-	**3**
Total por tipo de texto	**95**	**61**	**-**
TOTAL GERAL 156			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tabela 21 mostra o crescimento da produção acadêmica e científica sobre alfabetização na USP entre os anos de 1965 e 2020. Percebe-se que nessa instituição a produção acadêmica sobre alfabetização começou a se destacar a partir da década de 1980, sendo que nesse período houve um crescimento de mais de 100% em relação ao anterior. Tal informação corrobora com os resultados de pesquisa de Maciel (2011), a qual afirma que a partir da década de 1980 as políticas públicas para a educação começaram a influenciar as pesquisas e a produção acadêmica devido às altas "[…] taxas de repetência e evasão no sistema escolar, principalmente nas turmas de alfabetização" (p. 116).

A década seguinte, 1990 a 1999, apresentou um padrão de crescimento de 57,9% em relação a década anterior. A década seguinte, entre os anos de 2000 e 2009, apresentou uma pequena redução. No segundo decênio dos anos 2000, a produção acadêmica e científica sobre alfabetização, na USP, tem um novo salto de crescimento, atingindo a cifra de 124,2%.

3.3.3 A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a pós-graduação

A criação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de acordo com Meneghel (1994), remonta à década de 1950, quando teve início o processo de expansão do ensino superior para o interior do estado de São Paulo para atender as demandas por esse nível de ensino. Acerca dessa questão, merece destaque a promulgação da Lei nº 161, de 24 setembro de 1948, que inaugurou essa expansão, prevista em seu artigo 1º, que

autorizou a criação de cinco instituições de ensino superior no interior do Estado subordinadas à Universidade de São Paulo, sendo elas:

> […] I – Escola de Engenharia, em São Carlos. II – Faculdades de Farmácia e Odontologia, em Bauru e Taubaté. III – Faculdade de Medicina, em Ribeirão Preto. IV – Faculdade de Direito, em Campinas. V – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Limeira. (SÃO PAULO, 1948, n. p.)

Contudo, conforme pontua Meneghel (1994), a abertura da Faculdade de Direito em Campinas não surtiu interesse por parte dos políticos e da elite local, sendo reivindicada sua substituição por uma Faculdade de Medicina em 1953. Para essa autora, houve intenso embate entre os políticos locais e o governo do estado, mas os projetos de implantação dessa faculdade não progrediram.

Em 1958, o então governador Jânio Quadros (1955-1959)[65] reabre o debate sobre a criação dessa faculdade e, por meio da Lei nº 4.996, de 25 de novembro de 1958, cria a Faculdade de Medicina em Botucatu e ratifica a de Campinas. Em 1962, o governador Carvalho Pinto (1959-1963)[66] revoga a Lei nº 4.996/1958 e, em seu lugar, edita a Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, criando a Universidade Estadual de Campinas (MENEGHEL, 1994).

Para Lucchesi (2015), a Unicamp surge por meio do embate sobre a criação de um curso de medicina, em 1962, "[…] em outro contexto histórico, vinte e oito anos depois da USP" (p. 9). No entanto, segundo essa autora, quanto a Faculdade de Medicina,

---

[65] Jânio da Silva Quadros nasceu em Campo Grande (MS), em 25 de janeiro de 1917. Faleceu em São Paulo (SP), em 16 de fevereiro de 1992. Formado em direito, estabeleceu-se em "[...] um pequeno escritório de advocacia no centro da capital e começou a lecionar em dois colégios tradicionais – o Dante Alighieri e o Vera Cruz". Com uma carreira política meteórica, foi eleito prefeito da cidade de São Paulo aos 36 anos de idade em 1953, permanecendo no cargo até 1955. Eleito com a maioria dos votos em 1954, assumiu o governo do estado de São Paulo em janeiro de 1955, mas, com o resultado do pleito eleitoral de 1958, Jânio Quadros transmitiu o cargo de governador a Carvalho Pinto, em janeiro de 1959. Em janeiro de 1961, assumiu a presidência da República, renunciando em agosto do mesmo ano. Foi prefeito de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1989. Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/janio-da-silva-quadros. Acesso em: 24 maio 2021.

[66] Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto nasceu em São Paulo (SP), em 15 de março de 1910, e faleceu nesta mesma cidade, em 21 de julho de 1987. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1931. Eleito governador do estado de São Paulo, Carvalho Pinto inicia seu governo em 31 de janeiro de 1959; nesta gestão foram criadas a "[...] Universidade de Campinas, o Fundo de Construção da Cidade Universitária e o Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), além das faculdades de Farmácia e Odontologia de Ribeirão Preto e de Filosofia de São José do Rio Preto". Com o resultado do pleito eleitoral de 1962, Carvalho Pinto transmitiu o cargo de governado a Ademar de Barros em fevereiro de 1963. Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-alberto-alves-de-carvalho-pinto. Acesso em: 25 maio 2021.

devido à falta de recursos materiais, foi autorizada a funcionar provisoriamente somente a partir de 1963, nas dependências da Maternidade de Campinas. A efetiva fundação da Unicamp se deu apenas em 5 de outubro de 1966 com a colocação da pedra fundamental do futuro *campus* dessa universidade pelo então presidente da República general Castelo Branco (1964-1967)[67] durante o regime militar.

Figura 6 – Presidente Castelo Branco assinando a Ata de Lançamento da Pedra Fundamental da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)



Fonte: Acervo Histórico do Arquivo Central (Siarq)[68]
Campinas, 4 de outubro de 1966

Mais uma vez à luz de Lucchesi (2015), a estudiosa assevera que a instalação dessa instituição no interior do estado de São Paulo demonstrava o interesse do governo militar "[…] na criação de uma universidade voltada à pesquisa: era necessário desenvolver as telecomunicações. Assim, as pesquisas em física e em fibras óticas foram as primeiras a serem iniciadas na nova universidade" (p. 9).

A esse respeito, Schwartzman (2006) destaca que a Unicamp

> […] foi criada com a intenção clara de tornar-se uma universidade de pesquisa moderna e um polo de incorporação de alta tecnologia, sendo parte de um projeto ambicioso de desenvolvimento econômico e tecnológico empreendido pelo governo militar nas décadas de 1960 e 1970. (p. 170)

[67] Humberto de Alencar Castelo Branco nasceu em Fortaleza (CE), em 20 de setembro de 1897. Faleceu no estado do Ceará, em 18 de julho de 1967. Castelo Branco "[e]studou no Colégio Militar de Porto Alegre, na Escola Militar do Realengo, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército e na Escola de Aviação Militar" (BRASIL, 2012d, p. 133). Ocupou vários cargos das forças armadas e "[f]oi um dos principais articuladores do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart" (BRASIL, 2012d, p. 133). Castelo Branco exerceu o cargo de presidente da República durante a ditadura civil-militar, entre os anos de 1964 e 1967 (BRASIL, 2012d).

[68] Sistema de Arquivos da Unicamp (SIARQ / UNICAMP), Arquivo Central. Disponível em: http://www.35anos.unicamp.br/foto_Pedra-fund.html. Acesso em: 05 ago. 2021.

O autor segue enfatizando duas importantes iniciativas dessa instituição, sendo a primeira

> […] a criação de um Departamento de Física do Estado Sólido, dirigido por Sérgio Porto, Rogério Cerqueira Leite, José Ellis Ripper e outros cientistas brasileiros treinados nos Estados Unidos, que trabalhavam no Laboratório Bell e em outros eminentes centros de pesquisas norte-americanos e que foram atraídos de volta ao país com a promessa de apoio vigoroso para seus projetos. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 170)

E a segunda

> […] a criação do Departamento de Economia, com economistas formados na tradição nacionalista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas (Cepal), entre eles Maria da Conceição Tavares, Antônio de Barros Castro e Carlos Lessa. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 170)

Com relação à pós-graduação, de acordo com Flores (1995) o primeiro curso que teve início em 1962 foi o curso de mestrado em ortodontia "[…] na Faculdade de Odontologia de Piracicaba, quando essa unidade ainda era instituto isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo" (p. 7). Na sequência,

> [e]m 1969, a Faculdade de Engenharia de Alimentos, por sua vez, deu início aos cursos de mestrado em Tecnologia de Alimentos e em Ciências dos Alimentos, as quais receberam autorização para funcionar em dezembro desse mesmo ano. Esses cursos pioneiros foram seguidos pelos de mestrado e doutorado no Instituto de Física "Gleb Wathaghin", nas modalidades de Física de Estado Sólido e Ciências dos Materiais e de Cronologia, Raios Cósmicos e Altas Energias, os quais foram iniciados em 1970. (p. 7-8, grifos no original)

No tocante a área educacional, Flores (1995) ressalta que, a Faculdade de Educação da Unicamp foi implantada apenas em 1972 e iniciou os cursos de licenciatura em 1974, com o curso de Pedagogia. Para essa autora, em 1974 foi "[…] elaborado o Projeto do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado por uma comissão integrada por professores com o título de Doutor" (p. 8).

A esse respeito, Sanchez (2019) afirma que o curso de Pedagogia tinha como objetivo "[…] formar professores para o ensino fundamental e habilitar profissionais para a administração, supervisão escolar, orientação educacional, além de formar professores para atuarem no magistério pré-escolar e na Educação especial" (p. 62). Adicionalmente, quanto à pós-graduação, ela assinala que a criação da Faculdade de Educação se mistura com a criação e o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação dessa instituição.

Flores (1995), por sua vez, enfatiza que a pós-graduação em educação na Unicamp teve início pelo curso de mestrado em agosto de 1975, com as seguintes áreas de concentração "[…] Filosofia e História da Educação, Ciências da Educação, Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas Escolares e Orientação Pedagógica e Educacional" (p. 8). Para Sanchez (2019), esse programa era dividido em cinco áreas de "[…] concentração que existiam e que correspondiam, na época, aos seus cinco departamentos: Filosofia e História da Educação; Administração e Supervisão Educacional; Psicologia Educacional; Ciências Sociais Aplicadas à Educação; Metodologia de Ensino" (p. 62)

Ainda quanto ao mestrado, Flores (1995) afirma que "[e]m 1984 foi introduzida a área de concentração de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, em 1994 a área de concentração em Educação Matemática" (p. 8). Segundo essa autora, o curso de mestrado da Unicamp

> […] foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação, mediante o parecer nº 397/82, de 04.08.82, nas áreas de concentração: Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Escolar e Psicologia Educacional, são recredenciados pelo CFE mediante o Parecer nº 307/91, de 06.06.1991, que também credenciou a área de concentração em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. (p. 8)

No que concerne ao doutorado, de acordo com Sanchez (2019), sua implementação ocorreu somente a partir de 1980 nas subáreas de Filosofia e História da Educação; Administração e Supervisão Educacional; Psicologia Educacional; Ciências Sociais Aplicadas à Educação e Metodologia de Ensino. Três anos depois, segundo Flores (1995), foi aberto o curso de doutorado em Metodologia de ensino em 1983, seguido pelos cursos de "[…] Psicologia Educacional em 1985, Administração e Supervisão Escolar em 1989, Ciências Sociais Aplicadas à Educação em 1994 e Educação Matemática em 1994" (p. 8-9). Flores (1995) elucida, ainda, que

> [o] curso de doutorado foi credenciado pelo Parecer nº 307/91 do Conselho Federal de Educação em 06.06.91, nas áreas de concentração de Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Educacional e Psicologia Educacional. (p. 9)

Ainda quanto a esses aspectos, Sanches (2019) assegura que a partir de 1994 foi instituída outra "[…] área interdepartamental em Educação Matemática, com os níveis de mestrado e doutorado. O PPGE/Unicamp foi reconhecido pela Portaria MEC 1.461/95 do

Ministério da Educação em 29 de novembro de 1995" (SANCHES, 2019, p. 62). Ela ainda esclarece que

> [d]esde 2013, o PPGE/Unicamp passou a ser organizado por suas dez linhas de pesquisa: Currículo, Avaliação e Docência; Educação e Ciências Sociais; Educação e História Cultural; Educação em Ciências; Matemática e Tecnologias; Estado, Políticas Públicas e Educação; Filosofia e História da Educação; Formação de Professores e Trabalho Docente; Linguagem e Arte em Educação; Psicologia e Educação; Trabalho e Educação. (p. 63)

A autora complementa que, no triênio 2013/2015, o Programa de Pós-Graduação da Unicamp foi avaliado com a nota cinco. Como resultado do trabalho acadêmico, "[a] Faculdade de Educação (FE) titula, em média, 200 profissionais por ano, dentre graduados, mestres e doutores; dentre eles, o número de doutores é superior ao de mestres (p. 63).

No que tange à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Anuário Estatístico da Unicamp 2020 –, organizei na Tabela 22 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 22 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unicamp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes

Programas de Pós-Graduação Unicamp / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**[69]	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C**[70] **(*)**[71]	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[72]	**M.A.**[73]	**D.A.**[74]
Ciências Humanas	Campinas	FE	Educação	5	-	1975	1980
	Campinas	FE	Psicologia Educacional	5	-	1975	1980
	Campinas	FE	Mestrado Prof. em Educação Escolar	3	2017	-	-
Linguística, Letras e Artes	Campinas	IEL	Linguística	7	-	1975	1979
	Campinas	IEL	Linguística Aplicada	5	-	1986	1992
	Campinas	IA	Artes Visuais	4	-	2011	2011
Ciências da Saúde	Campinas	FCM	Saúde, Interdisc. e reabilitação	4	-	2012	2016
Ciências Sociais Aplicadas	Campinas	IFCH	Ciências Sociais	4	-	-	1984
Engenharias	Campinas	FEEC	Engenharia Elétrica	6	-	1972	1972

Fonte: Anuário Estatístico Unicamp 2020[75]

É possível observar na tabela 22 que dos 9 programas de pós-graduação em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, na Unicamp, 4 (44,4%) tiveram início nos primeiros anos na década de 1970, e todos eles com conceito de avaliação da Capes acima de "5". Desses programas, 2 obtiveram conceito "5": Educação e Psicologia Educacional; 1 programa com conceito "6", Engenharia Elétrica e outro com conceito "7", Linguística. Na década de 1980, teve início o programa de Linguística aplicada, com conceito "5", e o programa de pós-graduação em Ciências Sociais, apenas o doutorado, com conceito "4". Os demais programas de pós-graduação da Unicamp em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização tiveram início no segundo decênio dos anos 2000, sendo eles: Artes Visuais, com conceito "4"; Saúde, Interdisciplinaridade e reabilitação,

[69] U. U. Unidade Universitária.
[70] C.C. Conceito Capes.
[71] A avaliação da Capes constante na tabela refere-se ao quadriênio 2013/2014/2015/2016.
[72] M.P. Mestrado Profissional.
[73] M.A. Mestrado Acadêmico.
[74] D.A. Doutorado Acadêmico.
[75] Anuário Estatístico da Unicamp 2020, ano base 2019.

também com conceito “4”, além de um mestrado profissional em Educação Escolar, iniciado em 2017, com conceito “3”.

Com relação às dissertações de mestrado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da Unicamp, reunidas no instrumento de pesquisa, apresento, na Tabela 23, a quantidade desses textos distribuídos por “grandes áreas” e áreas de conhecimento.

Tabela 23 – Unicamp**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por “grandes áreas” e áreas de conhecimento.

“Grandes Áreas” Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	47
	Psicologia Educacional	1
	Mestrado Profissional em Educação Escolar	1
Letras, Linguística e Artes	Letras e Linguística	2
	Linguística	10
Ciências da Saúde	Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	1
		TOTAL: 62

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na Unicamp, de um total de 62 referências de dissertações de mestrado sobre alfabetização, 47 (75,8%) foram defendidas no programa de pós-graduação em Educação e uma na área da Psicologia Educacional (1,6%). Na sequência, tem-se o programa de pós-graduação em Linguística, em que foram defendidos 10 trabalhos (16,1%); e Letras e linguística com 2 (3,2%). Nos demais programas, Mestrado Profissional em Educação Escolar e Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação foi localizada apenas 1 dissertação para ambos, representando 1,6%.

Quanto às teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação da Unicamp e reunidas no instrumento de pesquisa, apresento, na Tabela 24, a quantidade desses textos distribuídos por “grandes áreas” e áreas de conhecimento.

Tabela 24 – Unicamp**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por “grandes áreas” e áreas de conhecimento.

“Grandes Áreas” Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	16
Letras, Linguística e Artes	Linguística	5
Engenharias	Engenharia Elétrica	1
		TOTAL: 22

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Conforme a Tabela 24, a produção acadêmica sobre a alfabetização no âmbito do doutorado da Unicamp, de modo semelhante ao que ocorre no âmbito do mestrado, torna a área da Educação predominante sobre as demais. Assim, do total das 22 teses que foram localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, 16 (72,7%) foram defendidas na área da educação e 5 (22,7%) na área de linguística; e somente 1 (4,6%) na área de Engenharia Elétrica. Esses dados demonstram que com relação à pesquisa sobre alfabetização, o programa de pós-graduação em educação da Unicamp, desde a sua implantação em 1975, vem se consolidando como um dos polos de produção de conhecimento sobre alfabetização no estado de São Paulo.

Cabe comentar sobre a diversidade expressa na tese de doutorado escrita por Lima (2000), *SABr.LE*: uma plataforma de alfabetização, leitura e escrita em *braille* associada às tecnologias móveis, defendida no programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Lima (2000), propõe a elaboração de "[...] um sistema de alfabetização, leitura e escrita em braille denominado SABr.LE, que utiliza as tecnologias dos dispositivos móveis junto a um conjunto de três celas braille e comunicação bluetooth" (p. 8). Para o referido autor, o sistema proposto representa uma inovação em relação a outros dispositivos "[...] eletrônicos braille comerciais extremamente caros e não especializados ou soluções incompletas, preenchendo uma lacuna que é importante cobrir para propiciar facilidades em um processo complexo de alfabetização" (p. 8).

No que se segue, ao se considerar os dados apresentados da produção acadêmica sobre alfabetização em nível de mestrado e doutorado na Unicamp, percebe-se a reduzida interdisciplinaridade dessa produção sobre o tema alfabetização. A análise das referências das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização defendidas em programas de pós-graduação da Unicamp possibilita afirmar que essa produção acadêmica se encontra acumulada em áreas tradicionais, nos programas de pós-graduação em Educação e Linguística, com uma diversificação bastante reduzida.

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da Unicamp, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 25 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 25 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): por tipo de texto e década de conclusão

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
1965 - 1969	-	-	**0**
1970 – 1979	1	-	**1**
1980 - 1989	6	2	**8**
1990 - 1999	24	6	**30**
2000 - 2009	11	6	**17**
2010 - 2019	17	6	**23**
2020	3	2	**5**
Total por tipo de texto	**62**	**22**	**-**
TOTAL GERAL 84			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Considerando o fato de que a Unicamp foi constituída em 1966 e que os primeiros programas de pós-graduação só foram organizados a partir da década de 1970, essa instituição apresentou uma produção acadêmica relativamente tímida sobre o tema alfabetização no período compreendido entre os anos de 1970 e 1979, com apenas uma dissertação de mestrado, *Alfabetização e Universo Cultural*: análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas, de Freitas (1979).

A década seguinte representou um avanço com 8 produções acadêmicas sobre o tema. No período compreendido entre 1990 e 1999, houve um crescimento vertiginoso dessa produção de mais 280%, considerando a somatória das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Entre os anos 2000 e 2009, houve uma retração dessa produção, com um crescimento relativo entre os anos de 2010 e 2019.

3.3.4 A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a pós-graduação

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, foi criada pela Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Por meio dessa lei foram aglutinados os Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo em uma só instituição. Para Pagotto (1995), o fato que desencadeou as primeiras iniciativas em torno da junção desses institutos foi o desinteresse da Secretaria da Educação do estado de São Paulo em "[…] ter sob sua responsabilidade o ensino superior, uma vez que pretendia dedicar-se exclusivamente ao ensino de 1º e 2º graus" (p. 61). Para a autora em questão, a princípio cogitou-se o agrupamento

> […] em uma Federação de Institutos Isolados de Ensino Superior. Esta ideia foi substituída pela de Universidade dentro do próprio Conselho, por se considerar que a forma como os IIES (Institutos Isolados de Ensino Superior) estava agrupada e ligada à CESESP (Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo) já se configura uma Federação. (PAGOTO, 1995, p. 61)

Nesse sentido, Corrêa (2016) esclarece que a Lei nº 952/1976, que agrupou os Institutos Isolados em uma organização, ratificou a fundação dessa Instituição de Ensino Superior como Universidade, a Unesp, dando a ela a condição de uma autarquia de regime especial[76]. Para essa autora, o nome dado a essa Universidade de Júlio de Mesquita Filho[77] (1892-1969) foi uma homenagem do então governador Paulo Egydio Martins (1975-1979)[78] ao diretor do jornal *O Estado de São Paulo*.

[76] Para Castilho (2009), a Reforma Universitária de 1968 favoreceu a criação de "[…] novas diretrizes para as universidades públicas, que passaram a ter uma nova condição de entidade autárquica já prevista na administração indireta. Da mesma forma que descentralizou o serviço, criou a tutela administrativa" (p. 154). A questão da entidade autárquica já era prevista em legislação anterior à Reforma Universitária de 1968, por meio do inciso I, do artigo 5º do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que definia a autarquia como "[…] serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada" (BRASIL, 1967, n. p.).

[77] De acordo com Castilho (2009), no artigo 1º da Lei nº 952/1976 foi atribuído o nome do jornalista Júlio de Mesquita Filho à Universidade Estadual Paulista (Unesp). O nome desse jornalista foi escolhido pelo então governador Paulo Egydio Martins (1975-1979), que era ligado ao Estado. Para a referida autora, a homenagem a esse jornalista se deu por dois motivos, primeiro por ter sido um dos idealizadores da Universidade de São Paulo e, segundo, como uma estratégia política, pois Júlio de Mesquita era dono do Jornal *O Estado de São Paulo*.

[78] Paulo Egydio Martins nasceu em São Paulo (SP), em 2 de maio de 1928, e faleceu nessa mesma cidade, em 12 de fevereiro de 2021. Foi um engenheiro e político paulistano, formado pela Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1951. Em "[...] 1975, Paulo Egydio foi indicado pelo novo presidente da República, general Ernesto Geisel — empossado no dia 15 daquele mês —, para suceder a Laudo Natel à frente do governo de São Paulo, o primeiro estado a ter sua sucessão decidida". Contudo, devido às questões internas de governo e às discordâncias do regime militar, em março de 1979, Paulo Egydio transmitiu o cargo de governador a Paulo Maluf. Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-egidio-martins. Acesso em: 02 set. 2021.

Figura 7 - O governador Paulo Egydio Martins na assinatura da criação da Unesp, dia 30 de janeiro de 1976, em palanque montado na praça principal da cidade de Ilha Solteira/SP.



Fonte: Corrêa (2016, p. 32).[79]

Ainda no que pertence à criação dessa universidade, Pagotto (1995) relata que no ato de criação da Unesp foram incorporadas doze Faculdades Isoladas criadas na década de 1950 "[...] nas cidades de Presidente Prudente, Botucatu, Marília, Araraquara, Araçatuba, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Jaboticabal, Rio Claro, Guaratinguetá, Assis e São Paulo" (p. 59).

No que se refere aos Institutos Isolados, segundo Corrêa (2016) eram unidades de ensino superior que não eram vinculadas a uma universidade. Além disso, para a citada autora, "[…] essas instituições dedicavam-se a diversas áreas do conhecimento e suas origens são muito distintas, variando com o momento histórico de criação de cada uma, com as aspirações de seus fundadores e com os objetivos a que se prestavam cumprir" (p. 18).

Em suas análises, Lucchesi (2014) esclarece que a rede de institutos isolados, situados em pontos distintos do interior paulista, por iniciativa do governo do estado, começaram a se expandir a partir de 1946. Esse período coincide com o retorno à democracia no país com o fim do Estado Getulista (1930-1945). Nesse momento, "[…] a criação dos institutos isolados surge como uma resposta às pressões, principalmente dos polos ligados ao desenvolvimento urbano, agrícola e industrial" (LUCCHESI, 2014, p. 128). Corrêa (2006), no entanto, apresenta a exceção da Faculdade de Farmácia e

[79] CORRÊA, Anna Maria Martinez Corrêa. Uma universidade para o interior paulista. *In*: D'AMBRÓSIO, Oscar. *Unesp 40 anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 18 – 67.

Odontologia de Araraquara, que foi criada em 1923 como uma instituição particular e estadualizada em 1955 na gestão do governador Lucas Nogueira Garcez (1951-1955).[80]

Em outra análise, Corrêa (2016) pondera que já no período de expansão desses institutos para o interior do Estado, a partir da década de 1950, ocorreu a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de São José dos Campos e da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba, ambas 1954. A mesma autora salienta que, na gestão seguinte, o governador Jânio Quadros, adotou uma política mais receptiva a esses institutos, e a partir de 1957, foram criadas mais seis Faculdades.

Conforme Corrêa (2006):

> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara - n° 3.842 de 16/4/1957; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis - n° 3.826 de 6/2/1957; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília - n° 3.781 de 25/1/1957; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro - n° 3.895 de 7/6/1957; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto - n° 3.844 de 10/5/1957; e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente – nº 4.131 de 17/9/1957. (p. 19)

Corrêa (2006) salienta ainda que na gestão do governador Carvalho Pinto foi adotada uma política de planejamento da administração pública, incluindo a educação superior, por orientação do Conselho Universitário da USP. A gestão de Carvalho Pinto foi marcada pela elaboração de um Plano de Ação com vistas a superar o subdesenvolvimento. Para ela, fundamentado nesse planejamento, foram criadas as seguintes instituições: "[…] Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca – n° 6.814, de 20/6/1962 […] Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu – n° 6.860, de 22/7/1962" (p. 20). Ainda segundo a mencionada autora, na gestão seguinte, do governador Adhemar de Barros (1963-1966),[81] "[…] foram criadas as faculdades de

[80] Lucas Nogueira Garcez nasceu na cidade de São Paulo (SP), no dia 9 de dezembro de 1913; faleceu nessa mesma cidade, em 11 de maio de 1982. Foi engenheiro e professor catedrático da Escola Politécnica da USP, até o ano de 1966. Lucas Garcez venceu as eleições para o governo do estado de São Paulo em 1951, e em 31 de janeiro de 1955, "[...] transmitiu o governo de São Paulo a Jânio Quadros, afastando-se da vida política para reassumir suas atividades de engenheiro e professor". Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/garcez-lucas-nogueira. Acesso em: 04 jun. 2021.

[81] Adhemar Pereira de Barros nasceu em Piracicaba (SP), no dia 22 de abril de 1901. Faleceu em Paris, na França, no dia 12 de março de 1969. Formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, no então Distrito Federal, em 1923. Em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, "[c]om o advento do Estado Novo, os estados voltaram a ser governados por interventores federais nomeados pelo presidente da República". Face a esse cenário político, em 1938, Adhemar de Barros foi nomeado interventor do governo de São Paulo, permanecendo no cargo até 1941. Em 1947, foi eleito governador do estado de São Paulo, deixando o cargo em 1951. Em 1957, foi eleito prefeito da cidade de São Paulo, deixando o cargo em 1961. Em 1962, foi eleito governador do estado de São Paulo, assumindo

Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal, Lei n° 8.194, de 25/6/1964, e de Engenharia de Guaratinguetá, Lei nº 8.459, de 4/12/1964" (CORRÊA, 2006, p. 20). Por último, antes da criação da Unesp, durante o regime militar, na gestão do governador Laudo Natel (1971-1975),[82] foi criada a "[…] Faculdade de Música Maestro Julião pela Lei n° 236, de 10/6/1974" (p. 20).

Para Dias (2010), nessa época, também, eram consideradas como Institutos Isolados a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Odontologia, ambas sediadas em Ribeirão Preto, além da Escola de Educação Física de São Paulo. Todavia, esses institutos foram encampados pela Universidade de São Paulo. A autora ainda ressalta que esses Institutos Isolados, desde o princípio, foram alvo "[…] de propostas que procuravam congregá-los por meio de empreitadas contra o que se considerava ser sua característica a mais negativa: sua condição de escola isolada" (p. 224). Nessa percepção, ela afirma que devido à prolongada

> […] consolidação acadêmica e institucional dos Institutos Isolados demandou o surgimento de estruturas administrativas que operassem critérios mínimos de gestão, orientados ao estabelecimento de normas gerais para todas as Faculdades. As alternativas que foram sendo apresentadas se estenderam em quantidade e qualidade, num raio de possibilidades que contemplava desde a implantação de um simples órgão burocrático comum até a criação da terceira universidade pública paulista. (p. 224)

Além das Faculdades mencionadas anteriormente, em 1976 ainda houve a instituição da Faculdade de Ilha Solteira e a incorporação da Universidade de Bauru em 1988. Segundo Dias (2006), inicialmente o formato *multicampi* da nova Universidade causava apreensão, pois no Brasil, até então, não havia nenhuma experiência de Universidade com este perfil. Com isso, o sistema adotado na fundação da Unesp seguiu

---

o cargo em 1963. Em 1966, durante a ditadura militar, devido às divergências políticas com o regime, o presidente Castelo Branco decidiu cassar seu mandato e suspender seus direitos políticos por dez anos. Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/ademar_de_barros. Acesso em: 08 out. 2021.

[82] Laudo Natel nasceu em São Manuel (SP), no dia 14 de setembro de 1920. Faleceu em São Paulo (SP), em 18 de maio de 2020. Formou-se em economia pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. Em 5 de junho de 1966, após a cassação de Ademar de Barros, Natel assumiu o cargo de governador, permanecendo até 31 de janeiro de 1967, quando foi empossado Abreu Sodré, eleito pela Assembleia Legislativa do estado, em 3 de setembro de 1966. Em outubro de 1970, por indicação do general e presidente da República Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), a Assembleia Legislativa do estado de São Paulo elegeu Laudo Natel ao cargo de governador do Estado. Em 1975, "[...] Laudo Natel encerrou seu mandato no governo do estado, sendo substituído por Paulo Egídio Martins". Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/natel-laudo. Acesso em: 09 out. 2021.

o da Universidade do Estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Para Corrêa (2016), durante as décadas de 1980 e 1990 a Unesp procurou

> […] forjar uma identidade que pudesse superar a excessiva fragmentação que a caracterizava desde sua origem. Essa procura significou uma aproximação cada vez maior da instituição com o interior do estado de São Paulo. (p. 59).

Em 2003, o governador do Estado, Geraldo Alckmin (2001-2006)[83], inicia uma política de promoção do ensino superior público. Com essa medida, a Unesp empreende nova expansão e cria as então chamadas Unidades Diferenciadas, que em 2006 passam a se chamar *Campus* Experimentais em Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã. Em 2012, com o novo programa de expansão a Unesp cria uma unidade em São João da Boa Vista (CORRÊA, 2016).

No que se refere à pós-graduação, a Lei nº 9.449, de 26 de janeiro de 1977, que aprovou o primeiro Estatuto da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", já definia no artigo 60 que a pós-graduação nessa instituição teria por finalidade a formação de docentes e pesquisadores em todas as áreas do saber, compreendendo dois níveis de formação, o Mestrado e o Doutorado. Quanto à pesquisa, o artigo 67 postulava que o incentivo da Unesp

> […] à pesquisa por todos os meios ao seu alcance, tais como: I – concessão de bolsas especiais de pesquisas, em categorias diversas, principalmente na de iniciação cientifica; II – formação de pessoal em cursos de pós-graduação próprios ou em outras instituições nacionais e estrangeiras; III – concessão de auxílios para execução de projetos específicos; IV – realização de convênios com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais; V – intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando os contatos entre pesquisadores e o desenvolvimento de projetos em comum; VI – divulgação dos resultados das pesquisas realizadas em suas unidades; VII – promoção de congressos, simpósios e seminários, para estudos e debates; VIII – formação de pesquisadores do mais alto nível e padrão. (SÃO PAULO, 1977, n. p.)

Quanto à qualificação universitária dos títulos da pós-graduação, o artigo 92 do referido documento definia que para a obtenção dos títulos de mestre e doutor era

[83] Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho nasceu em Pindamonhangaba (SP), em 7 de novembro de 1952. Formou-se em Medicina na Faculdade de Medicina de Taubaté (SP), em 1977. Foi vereador em Pindamonhangaba, de 1973 a 1977, e, posteriormente, elegeu-se prefeito desta mesma cidade, entre os anos de 1977 e 1982. Foi deputado estadual (1983-1987), deputado federal (1987-1985), além de exercer dois mandatos como governador do estado de São Paulo (2001-2006, 2011-2018). Essas informações foram extraídas do site Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/alckmin-filho-geraldo. Acesso em: 09 out. 2021.

necessária a conclusão do curso de pós-graduação e defesa do trabalho de pós-graduação, dissertação para mestrado e tese para doutorado (SÃO PAULO, 1977).

Apesar da aprovação desse estatuto, a universidade ainda apresentava sérios problemas relacionados a uma estrutura altamente burocrática, centralizadora e pouco flexível, que gerava insatisfação devido à exclusão da comunidade de sua gestão. Com isso, a partir da década de 1980 a universidade iniciou um processo de

> […] modificações visando sua transformação em uma universidade mais democrática, que permitisse uma maior participação da comunidade acadêmica em sua gestão, sendo que tais mudanças foram oficializadas pelo seu novo estatuto, que data de 1989. (MENDES, 2015, p. 42).

O novo Estatuto da Unesp foi aprovado pelo Decreto nº 29.720, de 03 de março de 1989. Nesse estatuto são criadas as pró-reitorias com o objetivo de otimizar a administração e democratizar as relações internas. Nesse mesmo ano, como mencionado anteriormente, ocorreu a promulgação do Decreto nº 29.598/1989, que garantiu a autonomia da gestão financeira das universidades.

Conforme registra Martins (2016), com esse decreto o quadro das instituições de ensino superior públicas paulistas mudou completamente, produzindo uma nova concepção de universidade. Para esse autor, no que tange à pós-graduação, os resultados vieram a partir dos anos 2000, com um salto vertiginoso na produção científica e na qualidade da pós-graduação.

Nesse contexto, em 2001 o professor Marcos Macari tornou-se pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação dessa universidade. Ao assumir o cargo, esse professor começou a pôr em prática a experiência adquirida no período em que ajudou a criar e a coordenar o programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV), *campus* de Jaboticabal. Fazendo uso da experiência e do conhecimento sobre as regras de avaliação da Capes, o referido docente adotou várias estratégias com o propósito de consolidar e aprimorar os mais de 180 programas de pós-graduação dessa instituição. (MARTINS, 2016). Como consequência dessa ação, no período compreendido entre 2002 e 2010 houve um crescimento de 20,6% no número de cursos de mestrado e 32,8% no Doutorado (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNESP – 2003 a 2011). E no período compreendido entre 2010 e 2020 os índices de crescimento foram de 23,5% para o mestrado e de 19% para o doutorado (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNESP – 2012 a 2021)

Com relação à Universidade Estadual Paulista (Unesp) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Anuário Estatístico da Unesp 2021 –, organizei na Tabela 26 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 26 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unesp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós Graduação da Unesp / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**[84]	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[85]	**M.A.**[86]	**D.A.**[87]
Ciências Humanas	Marília	FFC	Educação	6	-	1988	1993
	Assis	FCL	Psicologia	4	-	1995	2008
	Araraquara	FCL	Educação Escolar	5	-	1997	1997
	Presidente Prudente	FCT	Educação	5	-	2001	2009
	Bauru	FC	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	4	-	2005	2016
Linguística, Letras e Artes	São José do Rio Preto	IBILCE	Estudos Linguísticos	6	-	1999	2005
	Araraquara	FCL	Letras Profletras	4	2013	-	-
	Assis	FCL	Letras	5	-	1979	1984
	São José do Rio Preto	IBILCE	Letras	6	-	1979	1986
	Araraquara	FCL	Linguística e Líng. Portuguesa	6	-	1977	1977
Ciências da Saúde	Marília	FFC	Fonoaudiologia	4	-	2011	2019
	Rio Claro	IB	Ciência da Motricidade Humana[88]	5	-	1991	2001
Multidisciplinar	Bauru	FC	Docência para Educação Básica	4	2014	-	-
	Rio Claro	IB	Desenv. Humano e Tecnologias	5	-	2010	2010
Ciências Sociais Aplicadas	Franca	FCHS	Serviço Social	4	-	1991	1991

Fonte: Anuário Estatístico Unesp 2021.[89]

[84] U. U. Unidade Universitária.
[85] M.P. Mestrado Profissional.
[86] M.A. Mestrado Acadêmico.
[87] D.A. Doutorado Acadêmico.
[88] Programa com fusão aprovada na Capes em 2020, denominação atual Ciências da Motricidade (ANUARIO ESTATÍSTICO UNESP, 2021, p. 140).
[89] Anuário Estatístico da Unesp 2021, ano base 2020.

Os dados apresentados sobre os programas de pós-graduação da Unesp em que foram localizadas as referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização indicam a interiorização e diversificação das pesquisas sobre o tema. Considerando o fato dessa instituição ser a mais nova universidade pública estadual paulista, fundada em 1976, e sua estrutura *multicampi*, a Unesp, desde a década de 1970, já apresentava programas de pós-graduação, avaliados com nível de excelência pela Capes. Dos 15 programas de pós-graduação em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no instrumento de pesquisa, 3 foram organizados na década de 1970, são eles: Linguística e Língua Portuguesa, no *campus* de Araraquara, com conceito "6"; Letras, no *campus* de São José do Rio Preto, com conceito "6"; e Letras na Unesp de Assis, com conceito "5". Na década seguinte, no ano de 1988, foi implantado o programa de pós-graduação em Educação no *campus* de Marília, também com conceito "6".

Na década de 1990, foram organizados mais 5 programas, Psicologia, no *campus* de Assis, com conceito "4"; Educação Escolar, no *campus* de Araraquara, com conceito "5"; Estudos Linguísticos, no *campus* de São José do Rio Preto, com conceito "6"; Ciência da Motricidade Humana, em Rio Claro, com conceito "5"; e Serviço Social em Franca, com conceito "4".

No primeiro decênio dos anos 2000, foi organizado o Programa de pós-graduação em Educação no *campus* de Presidente Prudente, com conceito "5" e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, em Bauru, com conceito "4".

No segundo decênio são organizados os programas de pós-graduação em Fonoaudiologia, no *campus* de Marília, com conceito "4" e Desenvolvimento Humano e Tecnologias, em Rio Claro, com conceito "5". Além desses programas, foram implantados dois mestrados profissionais, em Letras Profletras, em Araraquara, e Docência para Educação Básica, em Bauru, ambos com conceito "4". Pela análise desses programas, percebe-se uma diversificação das áreas de conhecimento e uma profusão das pesquisas em termos territoriais do estado de São Paulo.

Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da Unesp, reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), apresento, nas Tabelas 27 e 28, a quantidade desses textos distribuídos por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 27 – Unesp**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	78
	Psicologia	5
Letras, Linguística e Artes	Letras	1
	Letras e Linguística	2
	Linguística	2
	Linguística e Língua Portuguesa	1
	Estudos Linguísticos	2
Ciências da Saúde	Fonoaudiologia	3
Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Sociais	1
	Serviço Social	2
Multidisciplinar	Desenvolvimento Humano e Tecnologias	1
	Mestrado Profissional em Ciência da Motricidade Humana	1
	Mestrado Profissional em Docência e Educação Básica	4
		TOTAL: 103

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na Unesp, conforme dados sobre as referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado reunidos no Instrumento de Pesquisa, de um total de 103 dissertações de mestrado sobre alfabetização, 78 (75,7%) foram defendidas em programas de pós-graduação em Educação e 5 (4,9%) em programas de pós-graduação em Psicologia.

Seguindo em ordem decrescente, foram localizadas 4 dissertações que foram defendidas em programas de pós-graduação de Mestrado Profissional em Docência da Educação Básica, correspondendo a 3,9%. Na sequência, tem-se 3 produções acadêmicas que foram defendidas em programas de pós-graduação em Fonoaudiologia, 2,9%. Quanto às demais produções, foram defendidas 2 dissertações em Letras e Linguística; 2 em Linguística; 2 em Estudos Linguísticos; e 2 em Serviço Social, todas correspondendo a 1,9%.

Quanto aos programas de pós-graduação em que foram defendidas apenas 1 dissertação, temos: Letras, Linguística e Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Mestrado Profissional em Ciência da Motricidade Humana, cada uma correspondendo a 0,97%.

Assim como ocorreu com a análise da produção acadêmica sobre alfabetização nos programas de pós-graduação da USP e da Unicamp, apesar da tendência à diversificação e Interdisciplinarização, percebe-se a predominância da grande área de Ciências Humanas e da área de conhecimento da Educação.

Tabela 28 – Unesp**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	26
	Psicologia	1
Letras, Linguística e Artes	Letras	1
	Linguística e Língua Portuguesa	2
		TOTAL: 30

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Observando os dados da tabela 28, que traz a quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização defendidas em programas de pós-graduação na Unesp, verifica-se que a grande maioria dessa produção acadêmica foi defendida em programas de pós-graduação em educação, com um total de 26 teses (86,7%). Em ordem de ocorrência, nota-se que duas teses foram defendidas em programas de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, representando 6,7%. Na sequência, observa-se que uma tese foi defendida no programa de pós-graduação em Psicologia, 3,3%; e outra no programa de Letras, 3,3%.

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da Unesp, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 29 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 29 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade de Estadual Paulista (Unesp): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	**Dissertações de mestrado**	**Teses de doutorado**	**Total por década**
1965 - 1969	-	1	**1**
1970 – 1979	-	1	**1**
1980 - 1989	-	-	**-**
1990 - 1999	13	2	**15**
2000 - 2009	40	6	**46**
2010 - 2019	46	20	**66**
2020	4	-	**4**
Total por tipo de texto	**103**	**30**	**-**
TOTAL GERAL 133			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Consoante a Tabela 29, verificam-se dois casos isolados de defesa de tese de doutorado na Unesp anteriores à criação dessa instituição em 1976, sendo uma na década

de 1960, *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão*, de Micotti (1969), e outra na década de 1970, *Uma análise estatística em educação*, de Colussi (1975). Esses dois casos foram verificados com os dados fornecidos pelas autoras na Plataforma Lattes.

Na década de 1980 não foram localizadas referências de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos programas de pós-graduação da Unesp. Entre as décadas de 1990 e 2000, a produção acadêmica sobre alfabetização apresentou um crescimento de 206% nos programas de pós-graduação dessa instituição.

Entre o primeiro e o segundo decênio dos anos 2000, a produção acadêmica de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação da Unesp cresceu 43,4%. De acordo com os dados apresentados sobre a produção acadêmica sobre alfabetização, no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1965 e 2000, localizados e reunidos no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), nas três universidades públicas estaduais, USP, Unicamp e Unesp, foi possível observar o crescimento desses trabalhos, que, em alguns casos, ultrapassaram a cifra de 200% entre uma década e outra.

Apesar da concentração dessa produção na grande área de ciências humanas e na área de educação, é possível observar a diversidade de enfoques temáticos da pesquisa acadêmica sobre alfabetização em outras áreas de conhecimento.

3.4 As Universidades Federais do estado de São Paulo

Embora o sistema público federal de educação superior do estado de São Paulo seja composto por cinco instituições, sendo três universidades e dois institutos, conforme mencionado anteriormente, neste item irei analisar apenas as instituições em que foram localizadas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo no período compreendido entre 1965 e 2020. As três instituições de ensino superior em que, de acordo com a categoria administrativa federal, foram localizadas essas produções acadêmicas foram: a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Essas universidades compõem a rede de ensino superior pública federal do estado de São Paulo, ligada à Secretaria de Educação Superior (SESU) e ao Ministério da

Educação (MEC). No que diz respeito ao âmbito jurídico, a Unifesp é uma autarquia[90] pública federal, e a UFSCar e UFABC são fundações[91] públicas federais. Como autarquia, ou como fundações, essas instituições têm como principal fonte de receitas recursos provindos do tesouro da União por meio da Lei Orçamentária da União (LOA). A sustentabilidade orçamentária e financeira dessas universidades tem fundamentação legal no parágrafo 1º do Art. 211 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que "[a] União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais" (BRASIL, 1988, n. p.). Além da Constituição Federal de 1988, a sustentabilidade financeira dessas instituições tem amparo legal no artigo 55 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que dispõe que "[c]aberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições por ela mantidas" (BRASIL, 1996, n. p.).

No que diz respeito à subordinação ao governo federal, a sujeição dessas universidades se dá em caráter relativo, em conformidade com o disposto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que augura que essas instituições dispõem "[…] de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1998, n. p.). Ainda no que concerne aos recursos financeiros, além dos recebidos da União, essas universidades contam com recebimento de recursos para seus hospitais universitários e verbas, tanto do governo federal e estadual, por meio de recursos destinados à pesquisa científica das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq, Fapesp e Finep.

No que se refere aos períodos de implantação dessas instituições, a mais antiga delas, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), é originária da Escola Paulista de Medicina (EPM), que iniciou suas atividades como instituição de ensino superior privada em 1933, sendo federalizada pela Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956 (NEMI, 2008). Em 1994, a Escola Paulista de Medicina foi transformada em Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), inicialmente como uma universidade temática da área da saúde

[90] A autarquia se constitui em uma pessoa jurídica de direito público. Como aponta Borba (2011), a autarquia é um "[…] órgão autônomo criado e tutelado pelo Estado para auxiliá-lo no serviço público" (p. 136).

[91] As fundações são pessoas jurídicas de direito privado, mesmo sendo instituídas pelo Estado, as fundações públicas, assim como as privadas, não visam objetivos econômicos, são de utilidade pública ou de beneficência (BORBA, 2011).

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021). Quanto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sua fundação se deu em 1968, sendo que inicialmente as atividades dessa universidade estavam voltadas para o campo das engenharias. Até os anos 2000, essa instituição contava com apenas um *campus* e uma universidade na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. A mais recente dessas instituições foi criada no primeiro decênio do século XXI, a Universidade Federal do ABC (UFABC), instituída pela Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Essa universidade foi uma das 14 criadas no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva quando teve início o processo de expansão do ensino superior público federal.

É importante ressaltar que, no Brasil, a rede de universidades federais é composta por 68 universidades. Desproporcionalmente, o estado de São Paulo, o mais populoso do país, com a economia mais desenvolvida e com o maior PIB da federação, contém apenas 3 dessas instituições. De acordo com o descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2021-2025) da Unifesp (2021), essa conjunção deve-se ao fato de que "[h]istoricamente, o Estado de São Paulo pouco se interessou ou contribuiu para essa rede federal, limitando-se a uma rede estadual própria" (p. 64). Como resultado dessa política educacional, a participação da rede privada de ensino superior, composta por instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares supera a participação da rede pública, composta por instituições federais, estaduais e municipais. A disparidade percentual entre instituições públicas e privadas no ensino superior do estado de São Paulo é muito elevada, 82% do ensino superior desse Estado pertence à rede privada, enquanto a rede pública é responsável por apenas 18% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

É nesse contexto que o governo federal, não apenas no estado de São Paulo, mas em todo o Brasil, instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O Programa Reuni, que vigorou entre os anos de 2007 e 2012, tinha como principal objetivo criar "[…] condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007, n.p.).

Com recursos oriundos do Reuni, as universidades federais iniciaram seu processo de expansão e consolidação do ensino superior público federal no Brasil e no estado de São Paulo. Assim, a partir desse programa, a Unifesp fundou a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), em Guarulhos, e o Instituto de Ciência e Tecnologia

(ICT), em São José dos Campos, ambos em 2007; a Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (Eppen), em Osasco, em 2011, e o Instituto das Cidades (IC), na zona leste de São Paulo, em 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021).

Com as verbas do Reuni, a UFSCar fundou o *campus* de Lagoa do Sino, em Buri, em 2012, e criou "[…] 20 novos cursos de graduação e a expansão de vagas em dezesseis cursos de graduação existentes, resultando na oferta de 1.012 novas vagas de ingresso no ensino superior, distribuídas nos três *campi*: São Carlos, Araras e Sorocaba" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021, p. 32).

De acordo com Trevizan e Torres (2020), a Universidade Federal do ABC (UFABC) "[…] foi instituída durante o período de vigência do Reuni e adotou todas as diretrizes estabelecidas no Programa, incluindo a organização curricular flexível, com a implementação dos cursos de BI[92]" (p. 3) Para Trombini, Rocha e Lima (2020), a fundação dessa universidade se deu, ainda, em conformidade com o estabelecido no Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010), em que o governo federal se comprometeu a expandir e interiorizar a oferta do ensino superior, tendo como alvo estudantes entre 18 e 24 anos de idade. Além disso, para os citados autores, ao mesmo tempo em que proporcionava "[…] o aumento de ofertas de vagas nos cursos de graduação, tinha-se como objetivo a ampliação da oferta de vagas nos cursos no noturno, as inovações pedagógicas e o combate à evasão" (p. 95).

A esse respeito, as políticas públicas para a educação superior anunciadas, muitas delas efetivadas durante a gestão do presidente Lula, tiveram como objetivo a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior, bem como o combate à evasão. Sob esse aspecto, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), lançado no ano de 2010. O PNAES tinha como finalidade a ampliação das condições de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. Esse programa foi implantado por meio do Decreto nº 7.234, promulgado em 19 de julho de 2010. Como forma de consolidar a ampliação das condições de acesso, o artigo 2º desse decreto estabelecia os seguintes objetivos:

[92] De acordo com Almeida Filho, Benincá e Coutinho, o Bacharelado Interdisciplinar (BI) é um curso de graduação que "[…] tem duração mínima de três anos, sendo oferecido em quatro áreas de formação: artes, humanidades, ciências e saúde. Com terminalidade própria, habilita o estudante a atuar no setor público, no segmento empresarial e no campo não governamental associativo" (p. 43). Para os autores em questão, o BI, habilita o estudante para o "[…] ingresso em uma formação profissional de graduação (curso de segundo ciclo), bem como para formação científica, humanística ou artística na pós-graduação (curso de terceiro ciclo)" (p. 43).

> […] I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a, n.p.)

Ainda quanto a esses aspectos, de acordo com a III pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2012), no ano de 2010, com 56 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), constatou-se que "[…] 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes)" (p. 39). Além desses dados, essa pesquisa também revelou que "[…] quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertenciam às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a ABEP, era de R$ 1.459,00" (p. 39). Acerca dessa questão, de acordo Paixão (2012), o Censo Nacional da Educação Superior do ano de 2010, divulgado pelo Inep, apontava que das 274 Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasi1, "[…] 81 (29,6%) possuíam algum tipo de reserva de vaga, ou cotas de acesso, para alunos ingressantes" (p. 7). Nesse sentido, os dados apresentados justificavam a implantação de ações afirmativas por parte do governo federal, com o objetivo de viabilizar as condições de permanência e equidade no ensino superior. Em vista disso, o artigo 3º do Decreto nº 7.234/2010 estabelecia que o PNAES deveria

> […] ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010a, n.p.)

Em consonância com essas medidas, no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que recomendava a reserva de 50% das vagas das instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC para estudantes que haviam cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Todas essas ações contribuíram para a expansão da rede de ensino superior pública federal no estado de São Paulo e para aumento do número de matrículas. De acordo com Trevizan e Torres (2020), até o ano de 2012 a UFABC, que ainda "[…] estava fase de consolidação, ampliou as matrículas na graduação em 680%" (p. 7).

Em 2013, ainda no governo de Dilma Rousseff, foi promulgada a Portaria Interministerial nº 389, de 9 de maio de 2013, que criou o Programa Bolsa Permanência (PBP), que tinha como objetivo, disposto em seu artigo 4º, "[…] minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (BRASIL, 2013, n. p.). Nesse sentido, o Programa Bolsa Permanência concedia bolsas no valor de até R$ 400,00 para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, os indígenas e quilombolas.

Como resultado dessas ações, no que diz respeito às matrículas, de acordo com o Relatório de Transição de Gestão da UFSCar, entre os anos de 2008 e 2020 o percentual de matrículas na graduação cresceu 83,4% (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2008, 2020). Quanto à Unifesp, no que tange às vagas presenciais, desde o início de sua expansão até o ano de 2021, houve um avanço de 1.062% (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021). Processo semelhante ocorreu com a UFABC, pois, de acordo com Trevizan e Torres (2020), na comparação entre os anos de 2007 e 2018, na UFABC houve um crescimento de mais de mil por cento.

A Tabela 30, elaborada com dados coletados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar (2018-2022) e Unifesp (2021-2025), Plano de Dados Abertos da UFABC (2020-2022) e GEOCAPES 2020 apresenta o perfil institucional dessas universidades até o ano de 2020 relacionado à organização da graduação e pós-graduação dessas instituições.

Tabela 30 - Perfil institucional da graduação e pós-graduação (UFSCar, Unifesp e AFABC).

Perfil Institucional / Universidade	Unidades de Ensino	Cursos de Graduação	Programas de Pós-graduação	Campi	Cidades
Unifesp	9	54	66	7	São Paulo, Santos, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos, São Paulo – Zona Leste.
UFSCar	8	70	54	4	São Carlos, Sorocaba, Araras e Buri.
UFABC	3	29	26	2	Santo André e São Bernardo do Campo

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI - UFSCar (2018-2022); PDI - Unifesp (2021-2025); Plano de Dados Abertos da Universidade Federal do ABC (2020-2022) e GEOCAPES (2020).

Com relação à pós-graduação, na década de 1970 tiveram início os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* na Escola Paulista de Medicina, atual Unifesp, em Ciências Biológicas e Farmacologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021). Na UFSCar, os primeiros programas de pós-graduação tiveram início no ano de 1976 com os cursos de Mestrado e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais e Mestrado em Educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021). Com os investimentos do Reuni, a UFABC, um ano após a sua implantação, em 2007, implanta seus

> […] primeiros 6 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* […]. Destes 6 programas, 3 iniciaram suas atividades já disponibilizando cursos de Mestrado e Doutorado, com destaque para o programa de pós-graduação em Nanociências e Materiais Avançados – que iniciou suas atividades com nota 5 da Capes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013, p. 6)

No ano de 2012, a Universidade Federal do ABC, com verbas do Reuni, instituiu "[…] mais 11 programas de pós-graduação na universidade, totalizando 17 opções entre cursos de mestrado profissional, acadêmico e doutorado em consonância com o princípio da interdisciplinaridade, apregoado pelo projeto pedagógico da instituição" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013). Conforme dados extraídos da

Plataforma GEOCAPES 2020, elaborei a Tabela 31, em que apresento a distribuição dos programas de pós-graduação entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Tabela 31– Distribuição dos Programas de Pós-graduação entre Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado de São Paulo (2020).

Programas de Pós-Graduação / Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)	Número	Percentual %
Unifesp	66	40,7
UFSCar	54	33,4
UFABC	26	16
INPE	7	4,3
ITA	7	4,3
IFSP	2	1,3
Total	**162**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma GEOCAPES (2020).

Conforme dados apresentados na tabela 31, verifica-se que entre as instituições públicas federais, as três universidades federais do estado de São Paulo, agrupadas, são responsáveis por 146 programas de pós-graduação, o que corresponde a (90,1%), seguindo-se, em ordem de ocorrência decrescente referente à pós-graduação, temos a Unifesp com 66 (40,7%); a UFSCar com 54 (33,4%); e a UFABC com 26 (16%). Com relação aos programas de pós-graduação nos institutos federais, verifica-se o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, INPE, e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica, ITA, ambos com 7 (4,3%), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, com 2 (1,3%).

No que diz respeito às dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação das universidades federais paulistas, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), a Tabela 32 organiza a quantidade dessa produção acadêmica por instituição de ensino superior no período compreendido entre 1965 e 2020.

Tabela 32 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação da Unifesp, UFSCar e UFABC (1965-2020).

Grau Acadêmico / Universidade	Mestrado		Doutorado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Unifesp	14	17,3	5	33,3	19	19,8
UFSCar	66	81,5	10	66,7	76	79,2
UFABC	1	1,2	-	-	1	1
Total	**81**	**100**	**15**	**100**	**96**	**100**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tabela 32 apresenta a quantidade e o percentual das dissertações de mestrado e das teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nas universidades públicas federais paulistas entre 1965 e 2020. Pela análise da tabela, quanto às dissertações de mestrado, é possível verificar que a maioria dessa produção acadêmica, 66 (81,5%), foi defendida em programas de pós-graduação da UFSCar. A segunda universidade com maior quantidade de dissertações sobre alfabetização foi a Unifesp, com 14 (17,3%). Na sequência, no programa de pós-graduação da UFABC foi defendida apenas 1 (1,2%) dissertação sobre alfabetização.

No que diz respeito às teses de doutorado, é possível verificar que a maioria dessa produção acadêmica, 10 (66,7%), foi defendida em programas de pós-graduação da UFSCar. A segunda universidade com teses de doutorado sobre alfabetização foi a Unifesp, com 5 (33,3%). Não foram localizadas teses de doutorado sobre alfabetização defendidas em programas de pós-graduação na UFABC.

3.4.1 A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a pós-graduação

De acordo com Schwartzman (2015), no estado de São Paulo, desde o final do século XIX, havia a recorrente preocupação de alguns membros da elite paulista com o conhecimento técnico e com a educação superior. O referido autor cita como exemplos a fundação da Escola Politécnica de Engenharia, em 1893, e, no início do século XX, a fundação do Instituto Butantã, em 1901, e do Instituto Biológico de São Paulo, em 1927.

Nesse contexto, Nemi (2008) considera que, em âmbito nacional, durante as duas primeiras décadas do século XX, o país conviveu com as divergências entre os defensores da vocação agrária e os defensores da vocação industrial da economia brasileira. Para ela, as duas Revoluções ocorridas no início da década seguinte, a de 1930, que depôs o presidente Washington Luís, impediu a posse de Júlio Prestes (1882-1946) e empossou Getúlio Vargas; e a de 1932, liderada pelo estado de São Paulo, que tinha como objetivo pôr fim ao governo provisório de Getúlio e convocar nova Assembleia Constituinte, provocaram mudanças nos rumos do cenário político e econômico do país, com reflexos no estado de São Paulo.

No início dos anos 1930, a economia brasileira começou a apresentar sinais de diversificação e aumento da produção industrial, fato que se intensificou e se tornou política econômica após as duas revoltas armadas. A esse respeito, a partir de 1932 instaurou-se no país uma política de intervenção na gestão social e econômica, que

culminou, por parte do governo federal, em um "[…] processo de centralização que pretendia sufocar os regionalismos característicos da Primeira República, criar empresas públicas e dar suporte aos investimentos privados" (NEMI, 2008, p. 96). As ações praticadas pelo governo central estavam ancoradas no aventado diagnóstico de que a ausência de capitais e o anacronismo tecnológico do país impediam sua modernização.

Quanto ao estado de São Paulo, após a Revolução de 1932, tem início um processo de aproximação e de canais de negociação com o governo getulista, com o objetivo de evitar novas dissensões. Nesse contexto, ressurge no estado de São Paulo, por parte das elites governantes, como um dos princípios de modernização do Estado, a necessidade de "[…] higienização e controle sanitário das moradias privadas e dos espaços públicos" (NEMI, 2008, p. 99). Nessa acepção, como aponta Nemi (2008), "[o] debate sobre saneamento público como conteúdo da modernização desejada esteve na origem das escolas médicas que se projetaram nas três primeiras décadas do século XX" (p. 99). Para a mencionada autora, dentre os ideais republicanos relacionados aos novos eixos de desenvolvimento, colocavam em foco

> […] o problema da saúde e da higiene pública em seus múltiplos aspectos: estratégias de enfrentamento das epidemias, concepções de espaço público que incorporassem o saneamento e a saúde dos trabalhadores, a educação para a saúde dos trabalhadores, o ensino, a pesquisa e o exercício da medicina vinculada a essas necessidades sociais. É nesse contexto que a presença do Estado tornava-se mais acentuada na gestão das questões da saúde pública, agindo conjunturalmente em função de epidemias e, estruturalmente, em função do crescimento populacional e da necessidade de garantir a manutenção dos fluxos de imigrantes. (p. 100)

E a autora segue ressaltando que foram esses princípios que nortearam a fundação da Escola Paulista de Medicina (EPM), em 1933, da Escola Paulista de Enfermagem (EPE), em 1939, e do Hospital São Paulo (HSP) para as aulas práticas, em 1940. Em suas análises, Schwartzman (2015) esclarece que a criação dessa instituição se deu num clima de expectativa de renovação da educação superior baseada no ensino de qualidade e na pesquisa científica. Para esse autor, a Escola Paulista de Medicina apresentava uma importante inovação relacionada ao apoio financeiro dos setores público e privado, que seguiu até a sua federalização, em 1956.

Quanto a federalização da EPM ocorrida por meio da promulgação da Lei nº 2.712, de janeiro de 1956, não incluiu o Hospital Escola (HSP). Segundo Nemi (2008), com a federalização, os catedráticos passaram a cumprir o regime de dedicação integral, e todos os bens da EPM "[…] passaram a pertencer à União, os professores catedráticos

foram oficializados em suas cátedras, ficando a Escola comprometida a resumi-las a dezoito" (NEMI, 2008, p. 131).

Após a federalização em 1960, por meio do disposto nos artigos 11 e 12 da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, a EPM passa a fazer parte da instituída Universidade Federal de São Paulo (UFSP), com sede em São Carlos. A UFSP foi criada pela junção "[…] das seguintes instituições: Escola Paulista de Medicina; Escola de Engenharia de São Carlos; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba e Faculdade de Economia de Santo André" (NEMI; LISBOA; BIONDI, 2008, p. 248).

Em 1964, durante o regime militar, a UFSP é extinta, e a EPM é transformada em uma autarquia federal, todavia a Escola Paulista de Enfermagem e o Hospital São Paulo "[…] continuaram a ser administrados pela Sociedade Civil, que passou a se chamar *Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina*" (NEMI, 2008, p. 131, grifos no original).

Ainda na década de 1960, a EPM promove algumas mudanças, como a adoção da organização em departamentos, em 1965, e a criação do primeiro curso de ciências biomédicas do Brasil, em 1966. Em 1969, a EPM é autorizada a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sens*u, em nível de Mestrado e Doutorado e, em 1971, têm início os "[…] cursos de pós-graduação em Nefrologia, Anatomia Humana, Histologia, Microbiologia e Imunologia, Farmacologia e Endocrinologia" (NEMI; LISBOA; BIONDI, 2008, p. 250). Entre as décadas de 1960 e 1990, surgiram vários cursos de pós-graduação, todos na área da saúde.

Em 1994, a Escola Paulista de Medicina (EPM) é transformada em Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) por meio da Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994, com a proposta de ser uma universidade temática da área da saúde (BORGES, 2008). Com a instituição da Unifesp, "[…] são criadas também quatro pró-reitorias: de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa, de Extensão e de Administração" (NEMI; LISBOA; BIONDI, 2008, p. 255).

Após dez anos de sua criação, no ano de 2004, a Unifesp inicia seu processo de ampliação e criação de novos cursos de graduação em outras áreas de conhecimento, sendo que "[…] deixou de ser universidade temática e passou a ter amplo espectro de cursos de graduação e de áreas de pesquisa. No modelo agora instalado de universidade a EPM não foi incorporada e não agregou instituições previamente existentes" (BORGES, 2008, p. 23).

Em 2004, a Unifesp tinha 1.353 estudantes, com apenas cinco cursos de graduação – Medicina, Enfermagem, Biomedicina, Fonoaudiologia, Tecnologia Oftálmica. Dez anos depois, em 2014, esse número passou para 11.164 estudantes. Com a expansão da rede federal, essa universidade passou a contar com sete *campi* – São Paulo, Santos, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos, São Paulo – Zona Leste (COSTA, 2015).

No que se refere à pós-graduação, de acordo com Formigoni e Scerni (2013), a primeira tese de doutorado defendida na EPM após o credenciamento na Capes que ocorreu em 1971. Em poucos anos houve um crescimento acelerado e, em 1988, essa instituição já tinha 31 programas de pós-graduação credenciados. Em 1994, com a transformação da Escola Paulista de Medicina (EPM) em Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no ano de 2004, esse número era de 45 programas. Com a expansão ocorrida em 2004 e a criação de novos cursos de graduação,

> […] levou à necessidade de desencadear processo similar na pós-graduação. Nos processos seletivos para docentes dos novos *campi* foi dada especial ênfase à formação pós-graduada, sendo a quase totalidade portadora do título de doutor ou grau mais elevado (pós-doutorado ou livre-docência). O significado implícito dessa exigência era a expectativa de atuação no tripé de ensino, pesquisa e extensão, no qual se apoia a Unifesp. (FORMIGONI; SCERNI, 2013, p. 14)

Além disso, para as citadas autoras, com o crescimento da pós-graduação, a universidade começou a ter problemas relacionados à gestão financeira e de recursos humanos. Como resposta a esses desafios, essa instituição enviou à Capes várias propostas de pós-graduação baseadas na ideia de interdisciplinaridade. Em algumas áreas a proposta interdisciplinar foi bem aceita, como nos programas interdisciplinares de Ciências da Saúde e Ciência e Tecnologia da Sustentabilidade, mas "[…] em outras, mais tradicionais, principalmente nas Ciências Humanas, foi necessário manter o caráter disciplinar por orientação das coordenadorias da Capes" (FORMIGONI; SCERNI, 2013, p. 14).

Com relação à pós-graduação de caráter interdisciplinar, o primeiro curso foi aprovado pela Capes em 2008, unindo pesquisadores dos *campi* de Guarulhos e São Paulo com o curso de mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Entre os anos de 2009 e 2013, foram aprovados nos novos *campi* outros 15 programas e titulados 13.963 pesquisadores (FORMIGONI; SCERNI, 2013).

A abrangência da pós-graduação *stricto sensu* da Unifesp procura promover a "[…] interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, muitas vezes materializada por acordos de cooperação firmados com instituições renomadas" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021, p. 106). Segundo o Relato de Gestão da Unifesp, no ano de 2020 essa instituição contava

> […] com 71 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (PPGs), enfrentou o desafio de consolidar esses programas em 6 dos seus *Campi* e com 36 no Campus São Paulo, 08 no Campus São José dos Campos, 02 no Campus Osasco, 08 no Campus Guarulhos, 08 no Campus Diadema e 08 no Campus Baixada Santista. Esses PPGs são compostos por 45 cursos de doutorado, 60 de mestrados acadêmicos e 10 de mestrados profissionais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 89)

A pós-graduação da Unifesp conta com o apoio de agências e órgãos de fomento como CNPq, Capes, Finep e Fapesp. Em 2020, essa universidade tinha 489 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e 324 docentes com bolsas de produtividade do CNPq (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021).

Com relação à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Catálogo dos Programas de Pós-Graduação da Unifesp (2017) –, organizei na Tabela 33 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 33 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unifesp: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação da Unifesp / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**[93]	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C**[94]	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[95]	**M.A.**[96]	**D.A.**[97]
Ciências Humanas	Guarulhos	EFLCH	Educação	4	-	2012	2012
	São Paulo	EPM	Psicobiologia	7	-	1971	1986
Ciências da Saúde	São Paulo	EPM	Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia	5	-	1982	1982
	São Paulo	EPM	Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria	5	-	1980	1980
	São Paulo	EPM	Psiquiatria e Psicologia Médica	6	-	1980	1980
Multidisciplinar	Guarulhos	EFLCH	Educação e Saúde na Infância e Adolescência	4	-	2008	2008

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do Catálogo dos Programas de Pós-Graduação da Unifesp (2017). [98]

Na tabela 33, é possível identificar os programas de pós-graduação da Unifesp em que foram localizadas e reunidas as referências de textos sobre alfabetização contidas no instrumento de pesquisa. Os dados apresentados na tabela indicam o ano de criação desses programas de pós-graduação e os conceitos atribuídos pela Capes. O programa de pós-graduação mais antigo, de Psicobiologia, foi criado na década de 1970, sendo avaliado pela Capes com conceito "7".

Na década de 1980, foram criados três outros programas na Unifesp: Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia, com conceito "5", Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria, com conceito "5" e Psiquiatria e Psicologia Médica, com conceito "6". Nos anos 2000, foi criado o programa Educação e Saúde na Infância e Adolescência, em 2008, com conceito "4"; e Educação, em 2012, com conceito "4".

[93] U. U. Unidade Universitária.
[94] C. C. Conceito de avaliação da Capes.
[95] M.P. Mestrado Profissional.
[96] M.A. Mestrado Acadêmico.
[97] D.A. Doutorado Acadêmico.
[98] Catálogo dos Programas de Pós-Graduação da Unifesp (2017).

Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da Unifesp, reunidas no instrumento de pesquisa, apresento, nas Tabelas 34 e 35, a quantidade desses textos distribuídos por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 34 – Unifesp**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	6
	Psicobiologia	1
Ciências da Saúde	Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia	7
		TOTAL: 14

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na Unifesp, do total de 14 dissertações de mestrado localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, 6 (42,9%) foram defendidas no programa de pós-graduação em Educação. Outras 7 dissertações (50%), foram defendidas no programa de pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia, e 1 dissertação foi defendida no programa de pós-graduação, Psicobiologia (7,1%).

Tabela 35 – Unifesp**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação e Saúde na Infância e Adolescência	1
Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	1
	Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia	1
	Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria	1
	Psiquiatria e Psicologia Médica	1
		TOTAL: 5

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quanto às teses de doutorado, a maioria foi defendida em áreas de conhecimento ligadas à saúde. As 5 teses de doutorado sobre alfabetização reunidas no Instrumento de pesquisa foram defendidas nos seguintes programas de pós-graduação da Unifesp:

Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Ciências da Saúde, Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia, Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria e Psiquiatria e Psicologia Médica; cada área com uma tese, representando 20% do total.

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da Unifesp, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 36 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 36 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
1965 - 1969	-	-	**-**
1970 – 1979	-	-	**-**
1980 - 1989	-	-	**-**
1990 - 1999	2	-	**2**
2000 - 2009	5	1	**6**
2010 - 2019	7	4	**11**
2020	-	-	**-**
Total por tipo de texto	**14**	**5**	**-**
TOTAL GERAL 19			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como se constata na tabela 36, as referências de textos da produção acadêmica sobre alfabetização, reunidas no instrumento de pesquisa, começaram a ser defendidas em programas de pós-graduação na Unifesp a partir da década de 1990, o que corresponde com a data de criação dessa instituição em 1994. Nessa década foram defendidas apenas duas dissertações de mestrado sobre alfabetização. No início dos anos 2000, foram 6 trabalhos acadêmicos, 5 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, um crescimento de 200%. Na década seguinte, foi um total de 11 trabalhos, 7 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, um crescimento de 83,5%.

3.4.2 A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a pós-graduação

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi criada em 1968 durante o regime militar, no governo do então presidente Marechal Costa e Silva[99] (1967-1969),

[99] Artur da Costa e Silva nasceu em Taquari (RS), em 3 de outubro de 1899. Faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 17 de dezembro de 1969. Costa e Silva "[f]oi um dos principais articuladores do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart" (BRASIL, 2012d, p. 139). Durante a ditadura civil-militar, foi

por meio do Decreto nº 62.758, de 22 de maio de 1968[100], que instituiu a Fundação Universidade Federal de São Carlos – FUFSCar (GATTI, 2019). Corroborando com esta percepção, Souza (2007) assegura que o modelo fundacional adotado para essa universidade estava associado com os objetivos do governo federal relacionados a "[…] descentralização administrativa (maior flexibilidade e menor controle central e do poder legislativo) e financeira (divisão dos gastos com a manutenção das universidades públicas, incorporando o ensino pago) das instituições" (p. 84).

A esse respeito, de acordo com Lana (2015), a criação da UFSCar se deu no âmbito do Relatório Meira Mattos, que, durante a ditadura civil-militar de 1964, serviu de base documental para a reforma do sistema universitário brasileiro de acordo com as orientações desse regime. Ainda quanto a esses aspectos, para a mencionada autora, esse relatório recomendava a instauração de "[…] uma organização administrativa segundo preceitos tayloristas preconizados pelos teóricos americanos e brasileiros que tocaram a reforma" (p. 33).

Acerca dessa questão, segundo a estudiosa, nesse domínio de entendimento o modelo adotado para a criação dessa instituição estava em conformidade com os acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). A autora argumenta também que, utilizando-se das prerrogativas da entidade jurídica e do viés fundacional com o objetivo de atender aos preceitos autoritários do sistema, o que se pretendiam de fato era "[...] instrumentalizar as universidades conforme um projeto ideológico esposado pelas forças sociais conservadoras, em consonância com os interesses do capital internacional" (LANA, 2015, p. 33). Assim considerado, Sguissardi (2006b) complementa que, quanto a criação e planejamento da UFSCar, assim como a UnB, foi

> […] criada sem aglutinação de nenhuma unidade preexistente. Seu planejamento foi entregue a renomados professores/pesquisadores da Escola de Engenharia de São Carlos (alguns deles eram ex-alunos da Faculdade Nacional de Filosofia – RJ) e a pesquisadores ligados à Fapesp, como Warwick Kerr, José Reis, Ernest Hamburger, e a Roberto

eleito indiretamente para exercer o cargo de presidente da República, em 1966. Tomou posse do cargo em 15 de março de 1967, e "[...] em agosto de 1969 afastou-se do cargo em virtude de uma trombose cerebral, sendo substituído por uma junta militar" (BRASIL, 2012d, p. 140).

[100] Em 1960, por meio do disposto nos artigos 11, 12, 13 e 14 da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, foi instituída a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), com sede em São Carlos, criada pela aglutinação das seguintes universidades: Escola Paulista de Medicina; Escola de Engenharia de São Carlos; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba e Faculdade de Economia de Santo André. Para Lana (2015), a criação dessa instituição e a promulgação desse documento "[…] foi acima de tudo uma tentativa oportunista de políticos udenistas com sólidas ligações com a elite industrial de São Carlos, sem lograr sucesso imediato" (p. 33).

> Costa (este do Centro Latino-Americano de Física), entre outros. O modelo da UnB teve grande influência na definição inicial da estrutura da Universidade, inclusive por se tratar de uma "Fundação", prevalecendo posteriormente o modelo proposto pela Lei da Reforma Universitária, com Centros e Departamentos, sem a existência de um Instituto Central de Ciências, por exemplo. (SGUISSARDI, 2006b, p. 283, grifos no original)

Apesar da retórica sobre a questão do modelo fundacional, que objetivava a descentralização administrativa e financeira, o que prevaleceu foi a racionalidade instrumental do regime ditatorial sobre essa universidade. Como aponta Souza (2007), o que transcorreu de fato foi a criação de "[…] diferentes formas de manter a centralização, dentre elas o decreto lei nº 900/69, por meio do qual as fundações passaram a ter o mesmo controle do governo central que as autarquias" (p. 85). Para ele, concomitantemente às medidas de centralização impostas pelos governos militares, ainda havia o incentivo à ampliação do "[…] ensino privado, sobretudo das faculdades e escolas particulares e, por outro lado, impedir a expansão das universidades federais, já que não haviam conseguido implantar o ensino pago nas instituições fundacionais" (p. 85).

O que se seguiu nas décadas subsequentes à criação da UFSCar, segundo Lana (2015), no período compreendido entre 1970 e 1980, foi que a existência dessa instituição se encaminhou

> […] por embates internos e externos resultantes da concepção jurídica fundacional da qual se originou, que implicava autonomia ampla, sobretudo em termos financeiros e decisórios, mas que na prática contradizia tal implicação no exercício do poder do Conselho de Curadores e nas sucessivas ingerências do poder executivo ministerial sobre os assuntos da universidade. (p. 34)

Nesse período, a despeito desses embates, Souza (2007) relata que a criação dessa instituição foi pautada em dois objetivos, por um lado a erradicação do "[…] analfabetismo por meio da formação de professores(as) da educação básica e ensino superior, utilizando dos métodos da tecnologia educacional" (p. 85); e, por outro, a argumentação de que "[…] a formação dos/das estudantes no ensino superior não contemplava essa perspectiva tecnológica, sendo necessário favorecer a relação entre o complexo industrial e a universidade" (p. 85). Nessa perspectiva, ainda para ele, na década de 1970 "[…] foram criados os dois primeiros cursos da UFSCar: o de Licenciatura em Ciências e o Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais (depois chamado apenas Engenharia de Materiais)" (p. 86). Quanto à pós-graduação, segundo o autor supracitado, se iniciou "[…] no ano de 1976 com dois programas:

Ecologia e Recursos Naturais – mestrado e doutorado e Educação (Pesquisa Educacional e Planejamento de Ensino) – mestrado" (SOUZA, 2007, p. 86).

Retornando à questão dos embates relacionados à autonomia universitária durante o regime militar, de acordo com Lana (2015), até a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram dezoito anos de lutas contra o autoritarismo presente na gestão por meio dos estatutos e regimentos da UFSCar. Para a autora em questão, a partir da década de 1990 as universidades públicas começam a sentir os efeitos da política de reestruturação econômica do Estado em virtude da doutrina neoliberal, que são claramente demonstrados pela análise das atas dos conselhos superiores dessa instituição até o ano de 2002. Acerca dessa questão, Sguissardi (2006b) afirma que, nesse período, as investidas neoliberais induzem mudanças na concepção do conhecimento e do ensino superior, transfigurando-os como

> […] bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, e a contenção na sua expansão, assim como o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a com fins lucrativos; o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária, são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar. (SGUISSARDI, 2006b, p. 285)

Conforme registra Souza (2007), no ano de 1991 foi criado um *campus* da UFSCar na cidade de Araras, voltado ao curso de Agronomia. Ao longo dos anos, em 2006, foi criado o *campus* de Sorocaba, e, em 2014, o de Buri. Gatti (2019) ressalta que a UFSCar é composta por 8 centros acadêmicos, que agrupam os departamentos de acordo com suas temáticas, "[…] sendo que, em São Carlos, existem três deles, englobando 34 departamentos: o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)" (GATTI, 2019, p. 113).

Com relação à pós-graduação, segundo o assinalado autor, no final da década de 1990 a UFSCar tinha apenas dez programas de pós-graduação e "[…] 15 cursos de graduação, passando a 27 no início dos anos 2000. Porém, essa arrancada inicial estava estagnada, de modo que, em 2002, eram os mesmos 27 cursos de graduação ofertados"

(GATTI, 2019, p. 122). Contudo, no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), foi criado o "[…] Programa Expandir, que objetiva ampliar o ensino superior para as regiões do interior do país, incluindo aquelas de difícil acesso" (SOUZA, 2007, p. 87). E, no segundo mandato do referido presidente (2007-2011), no ano de 2007 foi criado o já mencionado Programa Reuni, que, de acordo com Gatti (2019), fez com que o Estado retomasse "[…] a responsabilidade pela formação em nível superior, investindo, sobretudo, no desenvolvimento de cursos e programas nas áreas do conhecimento mais sensíveis às demandas da sociedade" (p. 63). Com isso, a UFSCar, a partir de 2004, passou a oferecer 28 cursos de graduação e "[…] 32 de pós-graduação *stricto sensu* sob a responsabilidade de 30 departamentos vinculados a quatro centros acadêmicos" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004, p. 7). Com o Reuni, a partir de 2009 a UFSCar ampliou o número de cursos e vagas na graduação e pós-graduação. Até o ano 2020, essa universidade tinha 54 programas de pós-graduação, distribuídos em seus 4 *campi* – São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021).

No que tange à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar (2018-2022) –, organizei na Tabela 37 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 37 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UFSCar: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação UFSCar / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[101]	**M.A.[102]**	**D.A.[103]**
Ciências Humanas	São Carlos	CECH	Educação	5	-	1976	1991
	Sorocaba	CCHB	Educação	4	-	2012	-
	São Carlos	CECH	Educação Espec.	6	-	1978	1999
	São Carlos	CECH	Psicologia	6	-	2008	2008
Letras, Linguística e Artes	São Carlos	CECH	Linguística	4	-	2005	2010

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI - UFSCar (2021). [104]

[101] M.P. Mestrado Profissional.
[102] M.A. Mestrado Acadêmico.
[103] D.A. Doutorado Acadêmico.
[104] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar (2018-2022).

Na UFSCar, do total dos 5 programas de pós-graduação em que foram localizadas e reunidas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, dois programas foram organizados na década de 1970: de Educação, avaliado pela Capes com conceito "5" e Educação especial, com conceito "6", ambos no *campus* de São Carlos. A próxima década em que foi localizada produção acadêmica sobre o tema alfabetização, defendida em programas de pós-graduação da UFSCar, foi no primeiro decênio dos anos 2000. Trata-se do programa de pós-graduação em Linguística, avaliado pela Capes com conceito "4", e o programa de Psicologia, com conceito "6". Quanto ao segundo decênio dos anos 2000, foi localizada produção acadêmica sobre o tema, que foi defendida no programa de pós-graduação em Educação, no *campus* de Sorocaba, com conceito "4".

Quanto à distribuição da produção acadêmica sobre alfabetização localizada e reunida no instrumento de pesquisa e que foi defendida em programas de pós-graduação da UFSCar, elaborei as Tabelas 38 e 39, em que apresento a distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado em grandes áreas e áreas de conhecimento.

Tabela 38 – UFSCar**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	34
	Educação Espec.	27
	Psicologia	2
Letras, Linguística e Artes	Linguística	3
		TOTAL: 66

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Os dados da tabela 38 indicam que, dentre a produção acadêmica em nível de mestrado sobre o tema, 34 (51,5%) dissertações foram defendidas no programa de pós-graduação em Educação. Na sequência, foram defendidas 27 (40,9%) dissertações no programa de pós graduação em Educação Especial, seguidas pelas dissertações na área de Psicologia, com 2 (3%), e Linguística, com 3 (4,6%).

Tabela 39 – UFSCar**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	4
	Educação Especial	5
	Psicologia	1
		TOTAL: 10

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na UFSCar, no que tange às teses de doutorado sobre alfabetização localizadas, 4 (40%) foram defendidas no programa de pós-graduação em Educação; 5 (50%) no programa de pós-graduação em Educação Especial e 1 (10%) no programa de Psicologia. Com relação ao tema alfabetização, percebe-se, mais uma vez, a predominância das áreas de conhecimento Educação e Psicologia.

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da UFSCar, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 40 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 40 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
1965 - 1969	-	-	**-**
1970 – 1979	-	-	**-**
1980 - 1989	6	-	**6**
1990 - 1999	18	-	**18**
2000 - 2009	16	4	**20**
2010 - 2019	24	6	**30**
2020	2	-	**2**
Total por tipo de texto	**66**	**10**	**-**
TOTAL GERAL 76			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Dentre as referências de textos sobre a produção acadêmica relativas ao tema alfabetização defendidas em programas de pós-graduação na UFSCar, nota-se que, nessa instituição, as primeiras dissertações foram defendidas na década de 1980. Na década seguinte, entre 1990 e 1999, houve um crescimento de 200%, passando de 6 trabalhos para 18. No início dos anos 2000, o crescimento foi menor, de apenas 11%. Já no segundo decênio dos anos 2000, houve um crescimento de 50%.

3.4.3 A Universidade Federal do ABC (UFABC) e a pós-graduação

A Universidade Federal do ABC (UFABC) foi criada pela Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Essa universidade foi instituída como parte das ações do programa de expansão do sistema federal de educação superior previsto no Plano Nacional da Educação (PNE), sancionado em 09 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, para os anos

de 2001 a 2010. Nessa perspectiva, ao dissertar sobre esse plano, Trombini, Rocha e Lima (2020) evidenciam que para educação superior, esse programa foi articulado sobre três pilares: "[...] 1) a educação como direito de todos; 2) a educação como fator de desenvolvimento social e econômico do país; e 3) a educação como instrumento de combate à pobreza e de inclusão social" (p. 93). À vista disso, no decorrer do seu desenvolvimento, na fase 01, entre os anos de 2003 e 2008, foram criadas 10 universidades federais em quatro regiões do Brasil: Sudeste, Nordeste, Sul e Centro-oeste; dentre elas, na região Sudeste foi criada a UFABC (TROMBINI; ROCHA; LIMA, 2020).

Acerca dessa questão, Trevizam e Torres (2020) afirmam que essa universidade se beneficiou com as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que vigorou entre os anos de 2007 e 2012. Por meio da adesão a esse plano, a UFABC aumentou o percentual de matrículas na graduação em mais de mil por cento. Com a rápida expansão dessa universidade, e criação de 3 unidades de ensino em 2 *campi*, em Santo André e São Bernardo do Campo, a pós-graduação, que em 2012 tinha 17 programas, em 2021 passou a ter 26 programas de pós-graduação.

No que tange à Universidade Federal do ABC (UFABC) – local em que foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, estando localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFABC (2013-2022) –, organizei na Tabela 41 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 41 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UFABC: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação UFABC / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[105]	**M.A.[106]**	**D.A.[107]**
Ciências da Saúde	São Bernardo do Campo	São Bernardo do Campo	Neurociência e Cognição	4	-	2011	2011

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI, UFABC (2021). [108]

[105] M.P. Mestrado Profissional.
[106] M.A. Mestrado Acadêmico.
[107] D.A. Doutorado Acadêmico.
[108] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFABC (2013-2022).

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da UFABC, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 42 a fim de apresentar a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

Tabela 42 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Federal do ABC (UFABC): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / **Década de conclusão do trabalho**	**Dissertações de mestrado**	**Teses de doutorado**	**Total por década**
2000 - 2009[109]	-	-	-
2010 - 2019	1	-	-
2020	-	-	-
Total por tipo de texto	**1**	-	-
TOTAL GERAL 1			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na UFABC foi localizada apenas uma dissertação de mestrado com o tema alfabetização, defendida no programa de pós-graduação em Neurociência e Cognição no ano de 2019.

3.5 As Universidades Municipais do estado de São Paulo e a pós-graduação

De acordo com Lucchesi (2011), as instituições municipais de ensino superior paulistas começaram a se desenvolver a partir da década de 1950 com a expansão desse ensino para o interior do Estado. Para ela, a gênese desse desenvolvimento foi desencadeada pela iniciativa dos poderes locais, não estatais, devido à falta de oferta desse ensino para os jovens dessas localidades. Acerca dessa questão, Durham (2002) esclarece que essa expansão também foi decorrente "[…] do aumento da demanda, ocasionado pela transformação na estrutura produtiva da sociedade, com a diminuição dos setores primário e secundário da economia e a ampliação do terciário" (p. 4 -5).

Para a mencionada autora, a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual acarretou o aumento da demanda pela "[…] escolarização mais avançada e se tornou fundamental para a ascensão social das classes médias" (DURHAM, 2002, p. 5). Tal perspectiva é também compartilhada por Lucchesi (2011), que afirma que, essa expansão ainda estava ligada à ampliação do ensino médio ou secundário, que passou a

[109] A Universidade Federal do ABC – UFABC foi criada em 2005.

requerer professores com formação universitária para atuar nos ginásios ou colégios. A mesma autora identifica esse fato como um dos motivadores para a criação dos Institutos Municipais de Ensino Superior (IMES). Quanto à expansão desses institutos, segundo ela, se dá de forma mais contundente no período compreendido

> […] entre 1964 e 1968, quando o governo militar procura atender a reivindicação da classe média por acesso ao curso superior; e as IMES, disseminadas pelo interior do Estado de São Paulo, representavam mais um elemento favorável para a interiorização do desenvolvimento, uma das metas governamentais. As IMES desenharam uma nova geografia para o ensino superior ao contribuírem para o processo de interiorização, especialmente e precocemente no Estado de São Paulo. (LUCCHESI, 2011, p. 5)

É nesse contexto que surgem as duas instituições de ensino superior municipais em que foi localizada a produção acadêmica sobre alfabetização: a Universidade de Taubaté (Unitau) e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). No que se refere a Universidade de Taubaté, sua composição é derivada de sete faculdades distintas: "[…] a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1956; de Direto e de Ciências Contábeis, ambas de 1957; de Serviço Social, criada em 1963; e as Escolas de Engenharia, de 1964, e Superior de Educação Física e Desportos, criada em 1968" (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, 2018, p. 20).

Todas essas instituições foram criadas como "[…] autarquias municipais ou instituições particulares, sendo que essas faculdades e escolas funcionaram, à época, com estruturas administrativas e de ensino independentes" (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, 2018, p. 20). No ano de 1973, essas instituições "[…] foram reunidas sob a forma de Federação das 21 Faculdades de Taubaté, que, no ano seguinte, evoluiu para a atual Universidade de Taubaté, instalada em 2 de janeiro de 1976" (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, 2018, p. 20). Em 1996, a Unitau dá início ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada.

Quanto à Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), teve início em 1968 como Faculdade Municipal de Ciências Econômicas, Políticas e Sociais. Em 1970, recebeu a denominação de Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul, e, em 1998, dá início ao programa de pós-graduação em Administração em nível de mestrado e, em 2000, se transforma em Universidade (UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, 2017).

As Tabelas 43 e 44, elaboradas com dados coletados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unitau (2018-2022), Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) da USCS (2013-2017) e Plataforma GEOCAPES, apresentam o perfil institucional dessas universidades, relacionado à organização da graduação e pós-graduação dessas instituições, bem como a quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nessas instituições.

Tabela 43 - Perfil institucional da graduação e pós-graduação (Unitau, USCS).

Perfil Institucional / Universidade	Unidades de Ensino	Cursos de Graduação	Programas de Pós-graduação	Campi	Cidades
Unitau	3	40	11	1	Taubaté
USCS	5	42	6	4	São Caetano do Sul, Guarulhos, Diadema, Barueri.

Fonte: Elaboração própria, de acordo com o PDI - Unitau (2018-2022); PDI - USCS (2020) e GEOCAPES (2020).

Tabela 44 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das Instituições Municipais de Superior do estado de São Paulo (1965-2020)

Grau Acadêmico / Universidade	Mestrado		Doutorado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Unitau	4	80	-	-	4	80
USCS	1	20	-	-	1	20
Total	5	100,0	-	-	5	100,0

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A análise das tabelas 43 e 44 demonstra que a produção acadêmica sobre alfabetização localizada e reunida no instrumento de pesquisa limita-se a dissertações de mestrado, sendo 4 (80%) na Unitau e 1 (20%) na USCS.

Com relação aos programas de pós-graduação da Universidade de Taubaté (Unitau) e da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), onde foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unitau (2018-2022) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USCS (2013-2017) -, organizei nas tabelas 45 e 46 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessas tabelas é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 45 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unitau: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação Unitau / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
				M.P.[110]	**M.A.[111]**	**D.A.[112]**
Ciências Humanas	Taubaté	Mestrado Profissional em Educação	4	2014	-	-
Letras, Linguística e Artes	Taubaté	Linguística Aplicada	4	-	1996	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI - Unitau (2018). [113]

Tabela 46 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela USCS: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes

Programas de Pós-Graduação USCS / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
				M.P.[114]	**M.A.[115]**	**D.A.[116]**
Ciências Humanas	São Caetano do Sul	Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional	3	2016	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI - USCS (2017). [117]

A análise das Tabelas 45 e 46, demonstra que, com exceção do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada em nível de mestrado da Unitau, que teve início em 1996, e conceito "4" da Capes, os outros dois programas tanto da Unitau como da USCS se constituem em Mestrado Profissional em Educação, sendo o primeiro com conceito Capes "4" e o segundo com conceito "3".

Quanto à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação da Unitau e da USCS, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei as Tabelas 47 e 48, em que apresento a quantidade dessa produção por tipo de texto e década de conclusão.

[110] M.P. Mestrado Profissional.
[111] M.A. Mestrado Acadêmico.
[112] D.A. Doutorado Acadêmico.
[113] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unitau (2018-2022).
[114] M.P. Mestrado Profissional.
[115] M.A. Mestrado Acadêmico.
[116] D.A. Doutorado Acadêmico.
[117] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USCS (2013-2017).

Tabela 47 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Taubaté (Unitau): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
2000 - 2009	-	-	**-**
2010 - 2019	4	-	**-**
2020	-	-	**-**
Total por tipo de texto	**4**	**-**	**-**
TOTAL GERAL 4			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tabela 48 – Quantidade de dissertações e teses sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS): por tipo de texto e década de conclusão.

Tipo de texto / Década de conclusão do trabalho	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado	Total por década
2000 - 2009	-	-	**-**
2010 - 2019	1	-	**-**
2020	-	-	**-**
Total por tipo de texto	**1**	**-**	**-**
TOTAL GERAL 1			

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na tabela 47, é possível identificar que na Unitau foram localizadas 4 dissertações de mestrado com o tema alfabetização, sendo 3 defendidas no programa de pós-graduação de Linguística Aplicada, e 1 no programa de pós-graduação em Educação: Mestrado Profissional, todas no segundo decênio dos anos 2000.

A tabela 48 indica que na USCS foi localizada apenas uma dissertação de mestrado com o tema alfabetização, defendida no programa de pós-graduação em Educação: Mestrado Profissional, também no segundo decênio dos anos 2000.

3.6 O ensino superior privado no Brasil: formação e consolidação

Eunice Ribeiro Durham em "*Educação superior, pública e privada*" (2005) apresenta duas importantes características sobre o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Segundo ela, a primeira característica está relacionada a dois fatores – de um lado, o atraso na criação das primeiras instituições voltadas a esse ensino, pois as primeiras faculdades só foram instaladas em 1808 e, de outro, o fato de as primeiras universidades

brasileiras começarem a surgir somente a partir da década de 1930. De acordo com essa autora, a segunda característica está associada ao desenvolvimento, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, de um "[…] poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público" (DURHAM, 2005, p. 191). A esse respeito, Durham e Sampaio (2000) destacam que, a partir da década de 1940, começou a ser instalada no Brasil uma rede de universidades católicas subsidiadas pelo Estado que constituíam um setor paralelo ao setor de ensino superior público. É também nesse período que, segundo essas autoras, surgem as

> […] instituições confessionais não universitárias e de estabelecimentos privados laicos que não são universidades. Esses estabelecimentos atendiam a uma dupla demanda: de um lado, por cursos de formação de profissionais liberais de alto prestígio, como faculdades isoladas de Medicina, Odontologia e Engenharia, mas também por cursos de baixo custo, como Direito; de outro, por cursos menos seletivos e de menor prestígio, como os de formação de professores para o 2º grau, Ciências Contábeis, Pedagogia, entre outros. (p. 15)

Corroborando essa análise, Martins e Velloso (2002) asseguram que, nesse período, também ocorreu a interiorização das instituições de ensino superior privadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, priorizando, até meados da década de 1950, "[…] a formação de profissionais liberais, concentrando-se nas áreas de Medicina, Direito, Odontologia e Ciências Econômicas" (p. 805). Para eles, no período seguinte, "[e]ntre 1955 e 1961, os cursos abriram-se para a formação de professores nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, refletindo a relativa expansão da rede de ensino público médio e a consequente demanda de docentes" (p. 805). Os autores argumentam que

> [t]udo leva a crer que o ensino superior procurava, ainda que lentamente, se adaptar às transformações pelas quais passava o país. No período entre 1945 e 1960, a população brasileira cresceu de 41,2 milhões para 70,1 milhões, representando um aumento em torno de 70%. Nesse mesmo período, o número total de matrículas no ensino superior passou de 19,7 mil para 93,2 mil, ou seja, quase quintuplicou seu efetivo. (p. 805)

Durham (2005) acrescenta, ademais, que no Brasil, o seguimento educacional do ensino superior privado começou a adquirir novas características a partir da década de 1960, transfigurando-se em um outro sistema que descaracteriza "[…] a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público" (p. 191). Ainda para ela, o crescimento desregrado

desse novo tipo de ensino superior privado tem afetado o progresso da ciência e das pesquisas científicas nos países em desenvolvimento, em especial o Brasil.

Sob esse prisma, segundo a autora supracitada, quando se compara a expansão desse novo tipo de ensino superior privado com o ensino dos demais países da América Latina e Europa, verifica-se uma especificidade intrínseca do caso brasileiro. Para a referida autora, até o final da década de 1980, na América Latina e Europa, o sistema de ensino superior estava concentrado em universidades públicas, privadas e confessionais. A especificidade do caso brasileiro centra-se no fato de que até a década de 1980, diferentemente das demais regiões citadas, as universidades brasileiras constituíam uma pequena parcela desse ensino. Adicionalmente, Durham (2005) também assinala que, no Brasil, no que tange ao ensino superior privado, paralelamente com as instituições confessionais e

> […] escolas superiores sem fins lucrativos criadas por elites locais, proliferou, já a partir da década de 1960, um outro tipo de estabelecimento: não-confessional, não-universitário e organizado como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tinha como objeto principal a obtenção de lucro – tratava-se, portanto, de um negócio. (p. 192)

A este respeito, Durham e Sampaio (2000) destacam que, no Brasil a participação do ensino superior privado desde épocas remotas representou uma parcela acentuada desse seguimento educacional. Essa característica pode ser observada desde 1933, quando teve início o processo de coleta de dados estatísticos sobre a educação no país. Constata-se que, desde esse período, a "[…] participação relativa das matrículas do setor privado no sistema era de 45%" (p. 14). Acerca dessa questão, as autoras asseveram que, entre os anos de 1955 e 1965, houve um crescimento de mais de 100% nas matrículas desse nível de ensino. Segundo elas, a análise dos dados estatísticos sobre a educação brasileira demonstra que, a partir desse período, ocorreram dois "[…] processos concomitantes de crescimento: um do setor público, outro do privado" (p. 14). Para elas, no que concerne ao setor público, esse processo foi gerado por iniciativa do governo federal por meio da criação de novas universidades ou da federalização de faculdades e instituições isoladas privadas e estaduais e, de outro, a manutenção da expansão do setor privado de ensino superior. Martins (2009), por seu turno, reitera que, nesse período, a federalização das instituições estaduais e privadas se deu de maneira consensual "[…] por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles" (p. 1).

Dirigindo novamente a atenção as matrículas, de acordo com Durham e Sampaio (2000), no período compreendido entre 1965 e 1975, as inscrições no ensino superior brasileiro cresceram 668%. Desse total, a participação relativa das matrículas do setor privado foi de 65%. Nesse período, os reflexos do golpe civil-militar de 1964 incidiram diretamente sobre o ensino superior do país. Nesse contexto, segundo Martins e Velloso (2002), a política educacional adotada durante esse regime, apesar de intensa resistência política, intentou desarticular os movimentos estudantis e desmobilizar os movimentos pela reforma universitária. Todavia, como apontam Durham e Sampaio (2000), as pressões realizadas pelos movimentos organizados a favor da reforma universitária e da ampliação das vagas no ensino superior público não cessaram. Sobre essa questão, Martins e Velloso (2002) salientam que setores ligados à educação que compunham o governo militar passaram a buscar soluções para o impasse da expansão e modernização das universidades públicas. Assim,

> [i]nicialmente constituiu-se, em 1967, uma comissão presidida pelo *general Meira Matos para emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, assim como quanto à proposição de medidas capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino.* O relatório produzido pela comissão assumia o pressuposto de que os recursos financeiros para a expansão da educação superior não estavam disponíveis naquele momento e, como se tratava de enfrentar com urgência a demanda educacional cada vez maior, considerava que o sistema universitário deveria introduzir determinadas modificações capazes de maximizar o seu funcionamento, sem grandes custos financeiros, tais como aumentar o ritmo de trabalho do pessoal docente disponível, promover o aproveitamento integral das salas de aula e de recursos didáticos, introduzir o vestibular unificado, entre outras recomendações. Pouco tempo depois, em julho de 1968, o governo instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que tinha por tarefa estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas pelo Estado para resolver a crise da universidade. O relatório final assinalava que o GT não buscou formular um diagnóstico da crise universitária, mas preocupou-se prioritariamente em propor um repertório de *soluções realistas* e *medidas operacionais* que permitissem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior *eficiência e produtividade*. Em termos de estrutura organizacional para a educação superior, o GT indicava *a universidade como tipo natural de estrutura para o ensino superior*; admitia a existência de estabelecimentos isolados, porém atribuía-lhes um *caráter excepcional*. (MARTINS; VELLOSO, 2002 p. 810, grifos no original)

Pouco tempo depois, em novembro de 1968, foi decretada a reforma universitária, que, de acordo com Martins (2009), no que tange às instituições públicas e privadas, teve efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Assim considerado, Durham e Sampaio

(2000) complementam que, a reforma universitária de 1968 teve maiores reflexos sobre as universidades públicas e as poucas universidades privadas e confessionais existentes no país, pois "[o] setor privado de ensino era formado, em sua maioria, por instituições não universitárias e, sendo assim, foi muito menos atingido" (DURHAM; SAMPAIO, 2000, p. 21). Para elas, as ações qualitativas sobre as instituições de ensino públicas promovidas pela reforma de 1968, tais como: a profissionalização dos docentes, incorporação do regime de tempo integral, ascensão na carreira e ampliação dos programas de pós-graduação, sobretudo a partir da década de 1970, elevaram o custo aluno no setor público. Como consequência, a ampliação das matrículas para graduação no setor público, que apesar da ampliação do número de vagas nos IFES, não foram suficientes para atender a demanda crescente dos setores médios urbanos. Nesse contexto, as autoras relatam que

> [o] setor privado de ensino superior teve a possibilidade de atender à demanda reprimida do grande número de candidatos que não conseguia ingressar nas universidades públicas. O setor privado ampliou-se por meio de instituições não universitárias, de pequeno porte, que passaram a oferecer cursos de baixo custo em carreiras como Letras, Ciências Humanas e, principalmente, Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Economia, Administração, Contabilidade). A participação relativa dos estabelecimentos privados no sistema sempre foi maior que a participação relativa de suas matrículas, o que evidencia o processo de pulverização da oferta privada de ensino superior privado atender à massificação do ensino superior desencadeada já no final dos anos 60, dele se beneficiando. Os benefícios correspondiam a retornos financeiros muito significativos, derivados de uma inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida. (p. 21-22)

A esse respeito, conforme aponta Martins (2009), a mesma reforma que produziu efeitos qualitativos e inovadores para o setor público abriu caminhos para o surgimento de um ensino privado, em sua grande maioria composto por faculdades isoladas, distanciadas do tripé ensino-pesquisa-extensão, de cunho profissionalizante e mercadológico, que, a partir da década de 1970, passa a ser majoritário. Para ele, esse novo padrão de ensino privado concebido após a Reforma de 1968 converteu sua clientela em consumidores e se estruturou "[…] nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional" (p. 17). Sobre essa questão, Durham e Sampaio (2000) destacam que, nesse período, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação para controlar o crescimento desordenado desse seguimento educacional "[…] foram meramente burocráticas e

ineficazes. Era o mercado e não o Estado que passava a moldar o crescimento do setor privado no Brasil" (DURHAM; SAMPAIO, 2000, p. 22).

A partir da década de 1980, o ensino superior brasileiro, tanto público quanto privado, conforme aponta Durham (2005), entrou em um período de estagnação, muito mais o setor privado que o público. Para ela, essa estagnação estava relacionada ao longo processo de redemocratização do país e de crise econômica ligada à inflação crescente que caracterizou essa década. Acerca dessa questão, Durham e Sampaio (2000) salientam que essa estagnação adentrou a década de 1990, pois nesse período a taxa de crescimento do ensino superior privado "[…] diminuiu de forma considerável em relação à década de 70. Em dez anos (1980-1990), as matrículas totais cresceram apenas 10,8%; entre 1990 e 1994, o crescimento foi de 7,9%" (p. 25). Para elas, o declínio percentual das matrículas no setor privado entre os anos de 1990 e 1994 estava relacionado

> […] ao aumento das matrículas do segmento público estadual. Em 14 anos, de 1980 a 1994, as matrículas nas universidades estaduais, gratuitas, tiveram um crescimento de mais de 130%. Essa taxa foi superior até à verificada nas matrículas das universidades privadas, de 86,6%, para esse mesmo período. Com efeito, o crescimento das matrículas no segmento das universidades estaduais contribuiu para manter significativa a participação relativa das matrículas do setor público no sistema de ensino superior. (p. 27)

Para Durham (2005), o crescimento das matrículas no ensino superior só foi retomado no período compreendido entre os anos de 1995 e 2000 após uma série de medidas econômicas e educacionais adotadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999, 1999-2003). Segundo essa autora, nesse período o crescimento do ensino superior foi de 82%, com a maior participação do setor privado, que, em 2001, cresceu 69%.

Martins (2009) relata que o crescimento do setor privado na educação superior continuou avançando durante os primeiros anos do século XXI. Segundo ele, no início de 2006,

> […] estavam matriculados na graduação 4,7 milhões de alunos, dos quais 74% estudavam em estabelecimentos privados. O setor particular com fins lucrativos absorvia 41% das matrículas. As instituições federais respondiam por 12%, as estaduais por 10% e as municipais por 3% do total das matrículas. Existiam 2.270 instituições de graduação de diferentes tamanhos e com diversas vocações acadêmicas, das quais 89% pertenciam ao setor privado. O setor com fins lucrativos representava 78% do total das instituições privadas. (p. 47)

Ainda sobre essa questão, Lozano *et al.* (2020) trazem algumas reflexões quanto aos rumos tomados pela educação superior no Brasil sob a égide do ensino privado. Segundo eles, com base nos censos realizados pelo Inep sobre a educação superior entre os anos 2000 e 2017, houve um crescimento de 159, 46% dos ingressantes nesse nível de ensino, "[…] sendo 63,18% na esfera pública e 173,85% na privada. Quanto às matrículas, o aumento total foi de 142,47%, sendo 112,26% na esfera pública e 157,30% na privada" (p. 5). Ao mesmo tempo, os articulistas verificaram que em 2017 "[…] a porcentagem de alunos na rede privada representa[va] 76,65% dos ingressantes e 71,18% das matrículas, mostrando a hegemonia desta esfera neste nível educacional (p. 5). Os autores seguem salientando que, nesse período, houve uma "[…] maior ampliação das instituições privadas nos âmbitos de Faculdades Isoladas e Centros de Educação Tecnológicos" (p. 9).

De acordo com a publicação da Sinopse Estatística da Educação Superior do Brasil realizada pelo Inep em 2019, as matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, neste mesmo ano, totalizavam 8.603.824; deste total, 2.080.146 (24,2%) foram realizadas em instituições de ensino superior públicas e 6.523.678 (75,8%) em instituições de ensino superior privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Considerando o exposto, pode-se afirmar que o crescimento das instituições de ensino superior privadas no Brasil e no estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, decorreu das políticas de liberalização e financiamento público dessas instituições por parte do governo federal. Em sua reflexão sobre o financiamento da educação superior brasileira, Chaves (2015) parte da tese de que tal financiamento está relacionado a políticas de

> [...] isenções tributárias, isenção do pagamento do salário-educação, bolsas de estudo para alunos carentes via Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), empréstimos financeiros a juros subsidiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI. (p. 432)

Quanto ao Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) foi instituído por meio da Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em substituição ao antigo Programa de Crédito Educativo (Creduc), criado em 1992, pelo presidente Fernando Collor de

Mello[118] (1990-1992). A Medida Provisória n.º 1.827/1999 estabelecia em seu artigo 4º que os estudantes matriculados em instituições privadas poderiam financiar até 70% "[...] dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino superior devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação" (BRASIL, 1999, n. p.). Em julho de 2001, a medida provisória que criou o Fies foi institucionalizada por meio da Lei nº 10.260 (BRASIL, 2001).

A política de financiamento público da educação superior que possibilitou a expansão da receita das IES privadas, ainda contou com o respaldo da política fiscal do governo federal, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que financiou esse seguimento educacional por meio da renúncia tributária estabelecida pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Esse programa, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, estabelecia em seu artigo 1º a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais de 25% ou 50% para estudantes matriculados em "[...] cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos" (BRASIL, 2005c, n. p.). Em contrapartida, conforme estabelecido no artigo 8º, as instituições que aderissem ao programa ficariam isentas dos seguintes impostos e contribuições:

> [...] I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970. (BRASIL, 2005c, n. p.)

Cumpre observar que o Prouni, como apontam Hass e Pardo (2017), esteve vinculado desde a sua criação a uma política de garantia de acesso ao ensino superior. Por esse motivo esse programa contempla alunos carentes e estabelece alguns critérios, tais como: "[...] baixa renda familiar, bem como destina um percentual de bolsas para alunos autodeclarados negros, indígenas e portadores de deficiência, e beneficia a formação de professores de ensino básico da rede pública" (p. 722). Entretanto, Pereira e Brito (2018) relatam que a desoneração fiscal que atendeu as demandas financeiras das instituições de ensino superior privadas tem sido alvo de severas críticas, pelo fato de o governo federal

[118] Fernando Afonso Collor de Melo nasceu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 12 de agosto de 1949. Foi prefeito nomeado de Maceió (1980-1982). Foi eleito deputado federal por Alagoas (1983-1987) e governador de Alagoas (1987-1989). Elegeu-se presidente da República em 1989, contudo foi afastado do cargo por um processo de *impeachment* em 1992. Em 29 de dezembro de 1992, renunciou ao cargo de presidente da República (BRASIL, 2012d).

ter "[...] optado pelo uso de recursos públicos para financiar a iniciativa privada, em detrimento de maiores investimentos nas instituições superiores públicas" (PEREIRA; BRITO, 2018, p. 343). Com relação à abrangência do Prouni, Miranda e Azevedo (2020) esclarecem que até o ano de 2014, esse programa "[...] já havia atendido mais de dois milhões de estudantes, sendo 71,7% deles com bolsa integral" (p. 10).

Como resultado das políticas públicas adotadas através do Fies e do Prouni, Miranda e Azevedo (2020) observam que entre os anos de 1994 e 2008, durante a gestão dos presidentes FHC e Lula, houve "[...] um crescimento global das IES, um percentual de 164%, das quais as IES públicas cresceram apenas 8,3%, contra 218,5% das IES privadas" (p. 6). No que se segue, no ano de 2010 o Fies passou por uma reformulação em virtude da promulgação da Lei nº 12.202, que assegurava, dentre outras coisas, em seu artigo 4º, o financiamento por esse programa de "[...] até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação" (BRASIL, 2010b, n. p.). Como apontam Miranda e Azevedo (2020), "[a]s mudanças introduzidas no Fies a partir de 2010 mostraram um expressivo crescimento do número de financiamentos contratados, que alcançaram mais de 660 mil estudantes em 2014" (p. 7). No que diz respeito à ampliação do Fies, segundo dados do Relatório de Gestão do Fies 2018, no período compreendido entre 2010 e 2017, o número de contratos formalizados alcançou a marca de 2,55 milhões. Entretanto,

> [...] no período de 1999 a 2009, a quantidade total de estudantes financiados foi de 564 mil, sendo que uma expressiva parcela desse incremento ocorreu a partir de 2012, quando o fluxo de novos contratos cresceu consideravelmente chegando a 733 mil novos contratos no ano de 2014. (BRASIL, 2018c, p. 30)

O referido relatório aponta que no ano de 2017 foram disponibilizadas 230.364 novas vagas, sendo preenchidas 175.946, o que representava "[...] uma taxa de ocupação de 76%, bem como foi efetuada a renovação de aproximadamente 1,1 milhão de contratos de financiamento por semestre, dos 1,5 milhão vigentes no exercício em questão" (BRASIL, 2018c, p. 2). Neste mesmo período, "[...] a carteira do Fies era composta por um saldo devedor dos financiamentos que alcançou o montante de R$ 85 bilhões, abrangendo cerca de 2,55 milhões de contratos" (BRASIL, 2018c, p. 30)

Ainda no que pertence a esse seguimento educacional, para Lozano *et al.* (2020), a expansão do ensino superior privado no Brasil também está relacionada ao ajuste fiscal e à reestruturação econômica do Estado devido ao avanço das políticas neoliberais, que

nas últimas décadas provocaram uma redução permanente dos investimentos nas instituições públicas, com cortes no orçamento e restrições ao aumento do número de vagas. Todavia, de acordo com Mancebo, Silva Junior e Oliveira (2018), as instituições de ensino superior privadas não sofreram os mesmos efeitos da crise econômica e dos ajustes fiscais do Estado sentidos pelas instituições públicas. Na verdade, os efeitos foram opostos. Segundo eles, o setor privado da educação superior desde o início dos anos 2000 tem sido fortemente financeirizado, transformando-se em empresas de capital aberto e negociando suas ações na Bolsa de Valores, o que tem facilitado o crescimento da oferta de vagas nesse segmento.

3.6.1 As Instituições Privadas de Ensino Superior do estado de São Paulo

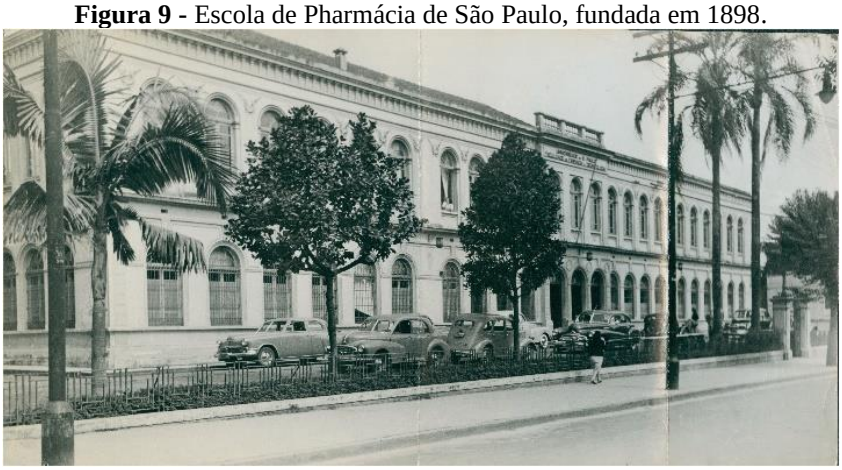
No estado de São Paulo, as instituições de ensino superior privadas começaram a ser criadas no final do século XIX, inicialmente com a fundação das Faculdades de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica da atual Universidade Mackenzie, em 1896, e da Escola Livre de Pharmacia de São Paulo, em 1898. (MARTINS, 2002; ANDRADE, 2018).

Figura 8 - Edifício John Theron Mackenzie, erigido entre 1894 e 1896.



Fonte: Alvim, Abascal e Abrunhosa (2017, p. 18).

Figura 9 - Escola de Pharmácia de São Paulo, fundada em 1898.



Fonte: Biblioteca IBGE (2022).

De acordo com Vaidergorn (1995), no início do século XX foi criada a Faculdade de Filosofia de São Bento, em 1908, no largo São Bento, na cidade de São Paulo. A princípio, uma escola confessional ligada à igreja católica, "[…] que em 1911 foi agregada à Universidade Católica belga de Louvain" (p. 53). Para ele, nesse mesmo ano, em decorrência da Reforma Rivadávia, que permitia a criação de "faculdades livres", foi criada a primeira universidade privada do estado de São Paulo, a Universidade Livre de São Paulo, pelo médico Augusto Ribeiro Guimarães (1860-1931), que teve uma curta existência, encerrando suas atividades em 1917 por não ter sido reconhecida pelo governo federal. Nesse período, foram criadas outras instituições, como a Escola de Pharmacia e Odontologia de Araraquara, fundada em 1923 por iniciativa de uma associação sem fins lucrativos, a Associação Escola de Pharmacia e Odontologia de Araraquara (LUCCHESI, 2014). Em 1924, tem-se a fundação da "[…] Sociedade Escola de Pharmacia e Odontologia de Ribeirão Preto por um grupo de idealistas profissionais de saúde, intelectuais e educadores" (UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 2).

Nesse contexto, Martins (2002) ressalta que, a partir de 1931, o advento da Reforma Francisco Campos, que regulamentou o funcionamento das universidades no Brasil, também possibilitou a retirada da "[…] exclusividade pública ao ensino superior, além de permitir o funcionamento de instituições isoladas" (4). Beneficiando-se dessa medida, em 1933, por iniciativa de um grupo de médicos liderados por Octávio de Carvalho (1891-1973), com o objetivo de ampliar e descentralizar o ensino da medicina no estado de São Paulo, foi criada a Escola Paulista de Medicina (EPM) como um empreendimento privado. Contudo, essa instituição foi federalizada em 1956 e transformada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em 1994 (SILVA, 2003; NEMI, 2008).

Para Martins (2002), o período compreendido entre 1931 e 1945 foi caracterizado por uma disputa pelo controle da educação superior no Brasil entre lideranças laicas e católicas. Nessa época, o governo de Getúlio Vargas necessitava do apoio da Igreja Católica. Em troca desse apoio, foi feito um pacto entre o Estado e a Igreja, sendo oferecido "[…] à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931" (MARTINS, 2002, p. 4). Contudo, segundo Sampaio (1991), esse pacto foi desfeito e a Igreja Católica criou suas próprias universidades a partir da década de 1940.

A esse respeito, a década de 1940 foi marcada pela criação de uma série de instituições de ensino superior privadas confessionais. Nesse contexto, em 1941, tem-se a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto (1877-1941). Em 1956, essa instituição passou a denominar-se Universidade Católica de Campinas (UCC) e, em

> […] 1972, a UCC obtém, do Papa Paulo VI, o reconhecimento como Universidade Pontifícia, passando a denominar-se Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), vinculando-a às diretrizes, objetivos e legislação canônica da Igreja quanto ao Ensino Superior. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2018, p. 12-13)

Em 1945, foi criada, em São Paulo, a Fundação de Ciências Aplicadas (FCA) pelo Padre Roberto Sabóia de Medeiros (1905-1955), sendo que "[…] a partir de junho de 2002 a FCA passou a ser denominada Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros – FEI" (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL INACIANA, 2016, p. 9). Nessa mesma linha, em 1946, tem-se a criação da Universidade Católica em São Paulo, que se organizou pela junção da Faculdade Paulista de Direito e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento. Em 1947, essa instituição recebeu o nome de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- São Paulo) (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2021).

A partir da segunda metade do século XX, inicia-se o processo de interiorização da expansão do ensino superior paulista e muitas instituições privadas são estadualizadas, como foi o caso da "[…] escola superior de Farmácia e Odontologia de Araraquara, criada em 1923 e estadualizada em 1951" (LUCCHESI, 2014, p. 131). Nesse mesmo ano, foi criada a Universidade Católica de Santos pelo bispo diocesano Dom Idílio José Soares (1887-1969). Essa universidade foi originada pela junção da Faculdade Católica de Direito, a primeira da região, com outras faculdades confessionais isoladas da baixada

santista (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, 2010). Em 1956, foi criada a Associação de Ensino de Marília como uma faculdade isolada privada, com apenas um curso, ciências econômicas, e transformada em Universidade de Marília (Unimar) em 1988 (UNIVERSIDADE DE MARÍLIA, 2017).

Na década de 1960, ocorre a criação da primeira universidade privada particular do estado de São Paulo no município de Mogi das Cruzes, inicialmente denominada Organização Mogiana de Educação e Cultura (OMEC), em 1962, transformada em Universidade de Mogi das Cruzes – UMC –, em 1973 (UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES, 2020). Nessa década, em virtude da demanda por vagas no ensino superior, foram criadas outras instituições, como: a Faculdade de Direito Riopretense – FADIR, em 1965, transformada em Centro Universitário de Rio Preto (Unirp) em 1998 (UNIVERSIDADE DE RIO PRETO, 2018); a Fundação Instituto de Ensino para Osasco (FIEO), em 1967, transformada em Centro Universitário FIEO, em 1997; o Instituto Politécnico de Ribeirão Preto, em 1967, transformado em Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto, em 1997[119] (MOURA LACERA, 2018).

Entrementes, a Reforma Universitária de 1968, realizada durante o regime militar, possibilitou a expansão das instituições de ensino superior privadas e a instituição dos cursos superiores de curta duração (engenharia operacional e licenciatura curta), com o objetivo de suprir a necessidade do sistema econômico de mão de obra especializada e resolver a crise de excedentes do vestibular (HAMBURGUER, 1980; GADOTTI, 2003). Com essa reforma, o número de instituições de ensino superior privadas no estado de São Paulo deu um salto vertiginoso. Ainda na década de 1960 foram criadas as seguintes instituições: a Universidade de Santo Amaro, em 1968; a Universidade Metropolitana de Santos – (Unimes) –, em 1968; o Centro Universitário Faculdade de Medicina do ABC (FMABC), em 1969.

De acordo com Sampaio (1998), entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a transformação dessas escolas e federações de escolas isoladas em universidades privadas. Para ela, "[…] entre 1985 e 1994, o número de universidades privadas no País quase quadruplicou, o que contrasta com o número inexpressivo de universidades privadas, sobretudo não confessionais no período de auge da expansão do ensino privado" (p. 2).

[119] Em 1997, o Decreto nº 2.306, em consonância com a LDB/1996, altera a classificação acadêmica das instituições de ensino superior e introduz a distinção entre universidades e centros universitários (BRASIL, 1997).

Desse modo, na década de 1970 foram criadas várias instituições que se transformaram em universidades a partir da década de 1980, tais como:

- a Faculdade de Comunicação Social Anhembi, criada em 1970 com o curso de Turismo e transformada em Universidade Anhembi Morumbi em 1982;
- a Faculdade São Judas Tadeu, criada em 1971, com os cursos de Administração e Ciências Contábeis, transformada em Universidade São Judas Tadeu em 1989;
- a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho, criada em 1972, transformada em Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) em 1997;
- a Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, criada em 1972, transformada em Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em 1997;
- a Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara, criada em 1972, transformada em Centro Universitário de Araraquara, em 1997, e em Universidade de Araraquara (Uniara) em 2016;
- a Faculdade Franciscana, criada em 1976, transformada em Universidade São Francisco (USF) em 1985;
- a Faculdade de Direito Braz Cubas, criada em 1965, transformada em Universidade Brás Cubas em 1985;
- a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bauru, criada em 1953, transformada em Universidade do Sagrado Coração (Unisagrado) em 1986;
- a Faculdade Cruzeiro do Sul, criada em 1965, transformada em Universidade Cruzeiro do Sul em 1993;
- a Faculdade de Desenho e Plástica, criada em 1970, transformada em Universidade de Franca (Unifran) em 1994;
- a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba – FAFI –, criada em 1954, transformada em Universidade de Sorocaba (Uniso) em 1994;
- a Faculdade de Santo Amaro, criada em 1970, transformada em Universidade de Santo Amaro (Unisa) em 1994;
- a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1952, transformada em Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) em 1997;
- a Faculdade da Zona Leste de São Paulo (FZL), criada em 1972, transformada em Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) em 1992; e
- as Faculdades Metodistas Integradas, criadas em 1964, transformadas em Universidade Metodista em 1975.

Para fins de organização da apresentação dos resultados, elaborei a Tabela 49 a fim de mostrar um levantamento do perfil das instituições privadas de ensino superior em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b). Organizada com dados coletados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatórios de Autoavaliação Institucional (CPA) e na Plataforma GEOCAPES 2020, nessa tabela são apresentados aspectos do perfil institucional relacionados às unidades de ensino, organização da graduação e da pós-graduação.

Tabela 49 - Perfil institucional da graduação e pós-graduação das instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo.

Perfil Institucional / Universidade	Unidades de Ensino	Cursos de Graduação[120]	Programas de Pós-graduação[121]	*Campi*	Cidades
PUC	14	108	38	7	São Paulo, Campinas, Sorocaba.
Uninove	6	56	12	6	São Paulo, Bauru, Guarulhos, Mauá, Osasco, São Bernardo do Campo
UPM	9	34	12	3	São Paulo, Campinas
FGV	3	6	9	3	São Paulo
Unimep	3	11	6	2	Piracicaba, Lins
Umesp	3	41	4	2	São Bernardo do Campo
Unoeste	4	59	6	4	Presidente Prudente, Jaú, Guarujá.
Unaerp	3	33	6	2	Ribeirão Preto, Guarujá.
Uniara	8	32	6	2	Araraquara, Matão
Unicsul	7	63	5	7	São Paulo, Guarulhos
Unisantos	6	28	4	2	Santos
Unicid	2	41	4	2	São Paulo
Uniso	3	62	4	3	Sorocaba
UMC	2	48	4	2	Mogi das Cruzes
Unimes	4	27	3	4	Santos, São Paulo
USF	4	29	3	4	Bragança Paulista, Campinas, Itatiba.
Unifieo	1	33	2	1	Osasco
Unasp	3	32	2	3	São Paulo, Hortolândia, Engenheiro Coelho
UBC	1	38	-	1	Mogi das Cruzes
CUML	3	23	1	3	Ribeirão Preto, Jaboticabal
FESPSP	3	3	-	1	São Paulo

Fonte: Elaboração própria, de acordo com Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na Plataforma GEOCAPES 2020.

[120] Cursos presenciais.
[121] Informações extraídas da Plataforma GEOCAPES 2020.

Conforme dados extraídos dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Plataforma GEOCAPES 2020, elaborei a Tabela 50, em que apresento a distribuição dos programas de pós-graduação entre as Instituições Privadas de Ensino Superior em que foram localizadas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização no estado de São Paulo no período compreendido entre 1965 e 2020.

Tabela 50 – Distribuição dos Programas de Pós-graduação entre Instituições Privadas de Ensino Superior no estado de São Paulo (2020).

Programas de Pós-Graduação / Instituições Privadas	**Número**	**Percentual %**
PUC	38	29
UPM	12	9,2
Uninove	12	9,2
FGV	9	6,9
Unoeste	6	4,5
Unimep	6	4,5
Unaerp	6	4,5
Iniara	6	4,5
Unicsul	5	3,8
Umesp	4	3,1
Uniso	4	3,1
Unisantos	4	3,1
Unicid	4	3,1
UMC	4	3,1
USF	3	2,3
Unimes	3	2,3
Unifieo	2	1,5
Unasp	2	1,5
CUML	1	0,8
Total	**131**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma GEOCAPES (2020).

No que se refere aos programas de pós-graduação em instituições privadas de ensino superior no estado de São Paulo, nota-se a predominância dos programas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, com 38 (29%), seguindo-se, em ordem de incidência referente à maior quantidade de programas de pós-graduação: a Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – e a Universidade Nove de Julho – Uninove –, ambas com 12 (9,2%); a Fundação Getúlio Vargas – FGV –, com 9 (6,9%); a Universidade do Oeste Paulista – Unoeste –, a Universidade Metodista – Unimep –, a Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp – e a Universidade de Araraquara – Uniara –, cada uma com 6 (4,5%); a Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul –, com 5 (3,8%); a Universidade de Sorocaba – Uniso –, a Universidade Católica de Santos – Unisantos –, a Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – e a Universidade de Mogi das Cruzes –

UMC –, cada uma com 4 (3,1%); a Universidade São Francisco – USF – e a Universidade Metropolitana de Santos – Unimes –, ambas com 3 (2,3%); o Centro Universitário FIEO – Unifieo – e o Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp –, ambos com 2 (1,5%) e o Centro Universitário Moura Lacerda – CUML – com 1 (0,8%).

Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior privadas, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), na Tabela 51 organizei a quantidade dessa produção acadêmica por instituição de ensino no período compreendido entre 1965 e 2020.

Tabela 51 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo (1965-2020).

Grau Acadêmico / Instituição de Ensino Superior	Mestrado		Doutorado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
PUC	124	54,6	28	75,7	152	57,6
Metodista[122]	23	10,2	1	2,7	24	9,1
Uninove	10	4,4	1	2,7	11	4,2
UPM	9	4	1	2,7	10	3,8
CUML	8	3,5	-	-	8	3
Unifieo	7	3,1	1	2,7	8	3
Unicsul	7	3,1	-	-	7	2,7
Unisantos	5	2,2	-	-	5	1,9
Unisal	5	2,2	-	-	5	1,9
Unoeste	5	2,2	-	-	5	1,9
UBC	4	1,8	-	-	4	1,5
USM	3	1,3	-	-	3	1,1
Unisa	3	1,3	-	-	3	1,1
Unicid	3	1,3	-	-	3	1,1
USF	3	1,3	4	10,8	7	2,7
Uniara	2	0,9	-	-	2	0,7
Unimes	1	0,4	-	-	1	0,3
FGV	1	0,4	-	-	1	0,3
Unaerp	1	0,4	-	-	1	0,3
Unasp	1	0,4	-	-	1	0,3
Uniso	1	0,4	-	-	1	0,3
UMC	1	0,4	-	-	1	0,3
FESPSP	-	-	1	2,7	1	0,3
Total	**227**	**100,0**	**37**	**100,0**	**264**	**100,0**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como se constata na tabela 51, com relação à produção acadêmica de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior privadas, novamente

[122] Universidade Metodista (Unimep e Umesp).

observa-se a predominância da Pontifícia Universidade Católica – PUC –, com a defesa de 152 trabalhos (57,6%), seguindo-se, em ordem de ocorrência referente à maior quantidade de programas de pós-graduação, a Universidade Metodista – (Unimep e Umesp) –, com 24 (9,1%); a Universidade Nove de Julho – Uninove –, com 11 (4,2%); a Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM –, com 10 (3,8%); o Centro Universitário Moura Lacerda – CUML –, com 8 (3%); o Centro Universitário FIEO – Unifieo –, com 8 (3 %); a Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul –, com 7 (2,7%); a Universidade São Francisco – USF -, com 7 (2,7%); a Universidade Católica de Santos – UniSantos –, com 5 (1,9%); o Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal –, com 5 (1,9%); a Universidade do Oeste Paulista – Unoeste –, com 5 (1,9%); a Universidade Braz Cubas, com 4 (1,5%); a Universidade São Marcos – USM[123] –, com 3 (1,1%); A Universidade Santo Amaro – Unisa, com 3 (1,1%); a Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, com 3 (1,1%); a Universidade São Francisco, com 3 (1,1%); a Universidade de Araraquara, com 2 (0,7%); a Universidade Metropolitana de Santos – Unimes, com 1 (0,3%); a Fundação Getúlio Vargas, com 1 (0,3%); a Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp –, com 1 (0,3%); o Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp –, com 1 (0,3%); a Universidade de Sorocaba – Uniso –, com 1 (0,3%); a Universidade de Mogi das Cruzes – UMC –, com 1 (0,3%); e a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP –, com 1 (0,3%).

Com relação à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização em nível de mestrado, reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), elaborei a Tabela 52, em que apresento a quantidade das dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação de Instituições Privadas de Ensino Superior do estado de São Paulo por década de conclusão.

[123] A Universidade São Marcos – USM –, foi descredenciada pelo MEC por meio da Portaria nº 54, de 31 de maio de 2012, que determinou o encerramento da oferta dos cursos superiores dessa instituição (BRASIL, 2012c).

Tabela 52 – Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação de instituições privadas de ensino superior por década de conclusão.

Década de Conclusão / Instituição de Ensino Superior	1965 - 1969	1970 - 1979	1980 - 1989	1990 - 1999	2000 - 2009	2010 - 2019	2020	Total por Instit.
PUC	-	3	23	24	26	43	5	**124**
Unimep	-	-	3	5	1	4	1	**14**
Umesp		-	-	1	2	6	-	**9**
Uninove	-	-	-	-	2	7	1	**10**
UPM	-	-	-	-	4	5	-	**9**
CUML	-	-	-	-	3	5	-	**8**
Unicsul	-	-	-	-	-	7	-	**7**
Unifieo	-	-	-	-	2	5	-	**7**
Unoeste	-	-	-	-	1	4	-	**5**
Unisantos	-	-	-	-	-	3	2	**5**
Unisal	-	-	-	-	4	1	-	**5**
UBC	-	-	-	-	4	-	-	**4**
Unisa	-	-	-	-	1	1	1	**3**
USM	-	-	-	-	3	-	-	**3**
Unicid	-	-	-	-	1	2	-	**3**
USF	-	-	-	-	2	1	-	**3**
Iniara	-	-	-	-	-	2	-	**2**
FGV	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Unaerp	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Uniso	-	-	-	-	-	1	-	**1**
UMC	-	-	-	-	1	-	-	**1**
Unimes	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Unasp	-	-	-	-	-	-	1	**1**
Total	**0**	**3**	**26**	**30**	**57**	**100**	**11**	**227**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na tabela 52 organizei, em ordem cronológica, a distribuição das dissertações de mestrado sobre alfabetização pelas instituições privadas de ensino superior paulistas no período compreendido entre 1965 e 2020. Observa-se, pela análise da tabela, que no âmbito de mestrado, a PUC desponta com a defesa de três dissertações na década de 1970, sendo a primeira delas *Incidência de erros disortográficos em sujeitos alfabetizados por diferentes métodos*, de Pacheco (1974); a segunda, *Audiologia Educacional*: considerações sobre audição em crianças da 1ª série do 1º grau, de Bevilacqua (1978); e a terceira, *O primeiro ano na escola*, de Foina (1979).

Na década seguinte (1980-1989), nota-se um crescimento superior a 760% em relação à década anterior, com trabalhos defendidos em programas de pós-graduação da PUC e da Universidade Metodista (Unimep e Umesp), ambas instituições privadas confessionais. No caso da PUC, o crescimento dessa produção acadêmica foi superior a 660%. Quanto à produção acadêmica da Unimep, nessa década localizei três dissertações, *Maturidade infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita*: uma investigação

biopsicossocial, de Sinisgalli (1980); a segunda, *Um experimento sobre o valor do período preparatório na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas na 1ª série*, de Real (1982); e a terceira, *Treinamento ou formação?* um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores, de Santos (1989). Na década de 1990, houve um modesto crescimento de apenas 15,4%; contudo, a produção acadêmica sobre alfabetização ainda se manteve concentrada nas duas instituições privadas confessionais – PUC e Universidade Metodista.

No início do novo milênio, entre os anos de 2000 e 2009, essa produção acadêmica voltou a crescer, apresentando um índice de 90% em comparação com a década anterior. Nesse período, além das tradicionais instituições PUC e Universidade Metodista, localizei dissertações de mestrado em outras duas instituições privadas confessionais – UPM e USF. Afora essas instituições, nesse período foram localizadas dissertações de mestrado sobre alfabetização em outras instituições, que, com amparo legal, tornaram-se centros universitários e universidades a partir da década de 1990, tais como: o Centro Universitário Braz Cubas (1997); o Centro Universitário Salesiano – Unisal (1997); o Centro Universitário Moura Lacerda – CUML (1997); o Centro Universitário FIEO – Unifieo (1997); a Universidade Nove de Julho – Uninove (1990); a Universidade do Oeste Paulista – Unoeste (1997); a Universidade de Santo Amaro – Unisa (1994); a Universidade São Marcos – USM (1994); a Universidade Cidade de São Paulo – Unicid; (1992) e a Universidade de Sorocaba – Uniso (1994).

Entre os anos de 2010 e 2019, verificou-se um crescimento dessa produção acadêmica de 77%, novamente mantendo a diversificação de instituições, entre privadas particulares e privadas confessionais. No ano de 2020, que é o marco de encerramento da pesquisa, foram localizadas 11 dissertações de mestrado, em sua maioria na PUC, com 5 dissertações (45%) do total localizado.

Com relação à distribuição temporal da produção acadêmica sobre alfabetização, em nível de doutorado, reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), elaborei a Tabela 53, em que apresento a quantidade das teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação de Instituições Privadas de Ensino Superior do estado de São Paulo por década de conclusão.

Tabela 53 – Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, defendidas em programas de pós-graduação de instituições privadas de ensino superior por década de conclusão.

Década de Conclusão / Instituição de Ensino Superior	1965 - 1969	1970 - 1979	1980 - 1989	1990 - 1999	2000 - 2009	2010 - 2019	2020	Total por Instit.
PUC	1	-	-	4	5	18	-	**28**
USF	-	-	-	-	3	1	-	**4**
Unimep	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Uninove	-	-	-	-	-	1	-	**1**
UPM	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Unifieo	-	-	-	-	-	1	-	**1**
FESPSP	-	-	1	-	-	-	-	**1**
Total	**1**	**-**	**1**	**4**	**8**	**23**	**-**	**37**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na tabela 53 apresentei a distribuição temporal, por décadas, das teses de doutorado sobre alfabetização defendidas em programas de pós-graduação de instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo, entre 1965 e 2020, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa.

No período compreendido entre 1965 e 1969, localizei a segunda tese de doutorado mais antiga sobre alfabetização defendida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se da tese *Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita*, de Poppovic (1967). Na década seguinte, 1970-1979, não foram localizadas teses de doutorado sobre o tema em instituições privadas de ensino superior.

Entre os anos de 1980 e 1989, localizei apenas 1 tese de doutorado, defendida na Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Trata-se da tese *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização:* um estudo experimental, de Collares (1982).

Na década de 1990, foram localizadas 4 teses sobre alfabetização, todas na PUC. Nos anos 2000, esse número dobrou para 8 teses de doutorado, sendo 5 na PUC e 3 na USF, assim como no mestrado, mantendo a predominância dos programas de pós-graduação de instituições privadas confessionais.

Entre os anos de 2010 e 2019, entre as teses localizadas, houve um crescimento de 175% da defesa dessa produção acadêmica. Do total de 23 teses localizadas, 18 (78,3%) foram defendidas em programas de pós-graduação da PUC. As demais, seguindo-se em ordem de ocorrência, foram defendidas nos programas de pós-graduação das seguintes instituições: Universidade São Francisco – USF, com 1 (4,54%);

Universidade Metodista – Unimep, com 1 (4,54%); Universidade Nove de Julho – Uninove, com 1 (4,54%); Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, com 1 (4,54%); e o Centro Universitário FIEO – Unifieo, com 1 (4,54%).

3.6.2 Aspectos da história dos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo

Considerando que a mais antiga produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programa de pós-graduação, nas instituições de ensino superior privadas, foi localizada na Pontifícia Universidade Católica – PUC, em São Paulo, no ano de 1967[124] e considerando, ainda, que nessa instituição foi localizada a maior parte dessa produção acadêmica, cerca de 57,4% das dissertações de mestrado e teses de doutorado, inicio esta reflexão apresentando os principais aspectos da história dos programas de pós-graduação dessa universidade.

Quanto a essa questão, em sua análise histórica, Avelino (2011) salienta que na Pontifícia Universidade Católica – PUC, as iniciativas de cursos e programas de pós-graduação precederam a Lei nº 5.540, de 1968, que regulamentou a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Segundo essa autora, na década de 1960, na PUC, foi iniciado por estudantes e licenciados "[…] um movimento para conseguir o curso de Pós-Graduação, pois a Legislação (1965) permitia a possibilidade de Doutoramento para candidatos aprovados apenas pela Faculdade de origem e pelo Professor Orientador" (p. 22).

Para referida autora, após regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em 1969, tiveram início nessa universidade quatro programas de pós-graduação, sendo Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Teoria Literária, Psicologia da Educação e Sociologia. Dez anos depois, em 1979, essa instituição já contava com 20 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 13 de mestrado e 7 de doutorado (AVELINO, 2011).

Nessa década, a PUC enfrentou uma grave crise financeira, que, aliada a sucessivos empréstimos realizados junto à Caixa Econômica Federal para a finalização de algumas obras de ampliação malsucedidas dessa instituição, agravaram ainda mais essa situação. Foi nesse período que a PUC contratou vários professores aposentados de

[124] Trata-se da tese de doutorado *Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita*, de Ana Maria Poppovic, defendida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 1967.

universidades estaduais e federais, fato que, em contrapartida, favoreceu a ampliação dos programas de pós-graduação e a criação de novos departamentos, com significativa autonomia. Com essas medidas, os cursos de pós-graduação da PUC passaram a contar "[…] com a presença de grandes nomes da intelectualidade brasileira" (AVELINO, 2011, p. 26).

É ainda na década de 1970, que a PUC de Campinas inicia, no ano de 1972, "[…] a implantação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com o Curso de Psicologia Clínica e, posteriormente, com os mestrados de Linguística (1973), Filosofia (1976) e Biblioteconomia (1977)" (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2018, p. 14). Apesar da crise financeira mencionada, para essa universidade as décadas de 1970 e 1980 representaram um período de grande expansão da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação.

Entre as décadas de 1990 e 2000, essa instituição teve vários processos de aperfeiçoamento em nível de graduação e pós-graduação em decorrência da publicação da nova LDB de 1996. No início dos anos 2000, a PUC estabeleceu várias políticas de pesquisa e pós-graduação, além de promover a reorganização de seus grupos de pesquisa (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2018)

Entre os anos de 2010 e 2020, foram aprovados novos programas de pós-graduação nessa instituição, além dos projetos de internacionalização dos programas de pós-graduação das redes de pesquisa e de publicações. No ano de 2020, de acordo com informações extraídas da Plataforma GEOCAPES, a PUC – São Paulo e a PUC – Campinas contavam com 38 programas de pós-graduação.

Em vista disso, levando em consideração o fato de que a maior quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização foi localizada em programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica – PUC – nos *campi* de São Paulo e Campinas, de acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira, organizei na Tabela 37 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 54: Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela PUC: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação PUC / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programas de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[125]	**M.A.[126]**	**D.A.[127]**
Ciências Humanas	Campinas	CCHSA	Educação	4	-	1990	2016
	São Paulo	FE	Educação: história, política e sociedade	5	-	1971	1977
	São Paulo	FE	Educação: Currículo	5	-	1975	1990
	São Paulo	FE	Educação: Psicologia da Educação	5	-	1969	1982
	São Paulo	FE	Educação: Formação de Formadores	4	2013	-	-
	Campinas	CCV	Psicologia	5	-	1972	1995
	São Paulo	FCHS	Psicologia Social	4	-	1972	1983
	São Paulo	FCHS	Psicologia Clínica	4	-	1976	1983
	São Paulo	FCHS	Psicologia Exp.: Análise do Comportamento	4	-	1999	2009
Letras, Linguística e Artes	São Paulo	FFCLA	Linguística	5	-	1970	1979
	São Paulo	FFCLA	Letras e Linguística	5	-	1970	1979
	São Paulo	FFCLA	Linguística Aplicada e Estud. da Linguagem	5	-	1970	1979
	São Paulo	FFCLA	Língua Portuguesa	5	-	1974	1994
	São Paulo	FFCLA	Comunicação e Semiótica	4	-	1970	1978
Ciências da Saúde	São Paulo	FCHS	Fonoaudiologia	4	-	1997	2009
	São Paulo	FCHS	Distúrbios da Comunicação	4	-	1978	2008

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira. [128]

Consoante a tabela 54 todos os programas de pós-graduação da PUC em que foram localizadas e reunidas as referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema alfabetização foram avaliados com conceitos “4” ou “5” pela Capes. Do total de 16 programas de pós-graduação da PUC, um teve início na década de

[125] M.P. Mestrado Profissional.
[126] M.A. Mestrado Acadêmico.
[127] D.A. Doutorado Acadêmico.
[128] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação.

1960, mais precisamente no ano 1969, o programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Desse total, 11 tiveram início na década de 1970, 3 na década de 1990 e um mestrado profissional no ano de 2013.

Quanto à distribuição da produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programas de pós-graduação da PUC, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, elaborei a Tabela 55, em que apresento a distribuição das dissertações de mestrado em grandes áreas e áreas de conhecimento.

Tabela 55 – PUC**:** quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	14
	Educação: história, política e sociedade	14
	Educação: Currículo	19
	Educação: Psicologia da Educação	35
	Mestrado Profissional em Educ. Formação de Formadores	7
	Psicologia	3
	Psicologia Social	1
	Psicologia Clínica	1
	Psicologia Experimental: Análise do Comportamento	2
Letras, Linguística e Artes	Linguística	4
	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	7
	Língua Portuguesa	4
Ciências da Saúde	Fonoaudiologia	9
	Distúrbios da Comunicação	4
		TOTAL: 124

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A análise dessa tabela permite observar algumas especificidades sobre as dissertações de mestrado que tematizavam a alfabetização e que foram defendidas nos programas de pós-graduação da PUC. Vistas em conjunto, as informações sobre essas dissertações apresentam uma importante característica relacionada à área da educação,

com destaque para o programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Do total das 124 dissertações de mestrado defendidas nos programas de pós-graduação da PUC, a área da educação concentra uma parcela significativa dessa produção acadêmica, com 89 dissertações (71,8%); dentre essas dissertações, 35 foram defendidas no programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, o que corresponde a 28,2% do total; seguindo em ordem decrescente de incidência, tem-se o programa de pós-graduação em Educação: currículo, com 19 (15,3%); Educação: história, política e sociedade e Educação, ambas com 14 (11,3%); e o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, com 7 (5,6%).

Ainda na grande área da Capes de Ciências Humanas, na área de Psicologia foram localizadas 7 dissertações, que foram defendidas nos seguintes programas de pós-graduação: Psicologia, com 3 (2,4%); Psicologia Experimental: análise do comportamento, com 2 (1,6%); Psicologia Social e Psicologia Clínica, ambas com 1 dissertação (0,8%).

Na grande área da Capes de Letras, Linguística e Artes, foram localizadas 7 (5,6%) dissertações defendidas no programa de pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, além de outras dissertações defendidas nos programas de Linguística e Língua Portuguesa, ambos com 4 (3,2%).

Quanto à grande área de Ciências da Saúde, foram localizadas dissertações sobre o tema de pesquisa em apenas dois programas de pós-graduação: Fonoaudiologia, com 9 (7,3%), e Distúrbios da Comunicação, com 4 (3,2%).

Com relação às teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da PUC, elaborei a Tabela 55, em que apresento a quantidade dessa produção acadêmica distribuída por “grandes áreas” e áreas de conhecimento.

Tabela 56 – PUC**:** quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

"Grandes Áreas" Capes	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	8
	Educação: história, política e sociedade	3
	Educação: Currículo	5
	Educação: Psicologia da Educação	6
	Psicologia	2
	Psicologia Social	1
	Psicologia Experimental: Análise do Comportamento	1
Letras, Linguística e Artes	Língua Portuguesa	1
	Comunicação e Semiótica	1
		TOTAL: 28

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

De modo semelhante ao que ocorreu na análise sobre as dissertações de mestrado, a grande maioria das teses de doutorado sobre alfabetização foi defendida em programas de pós-graduação da área de Educação. Dentre as 28 teses localizadas, 22 foram defendidas nessa área. Quanto às subdivisões, temos: Educação, com 8 (28,6%); Educação: Psicologia da Educação, com 6 (21,4%); Educação: Currículo, com 5 (17,9%); e Educação: História, Política e Sociedade, com 3 (10,7%).

Com relação à área de Psicologia, foram defendidas 2 (7,1%) teses nesse programa de pós-graduação, além de mais duas teses defendidas nos programas de pós-graduação de Psicologia Social e Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, ambos com 1 tese (3,6%). Na grande área de Letras, Linguística e Artes, foram localizadas teses defendidas nos programas de Língua Portuguesa e Comunicação e Semiótica, ambos com 1 (3,6%).

A segunda instituição privada de ensino superior em que foi localizada a maior quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização foi a Universidade Metodista, nos *campi* de Piracicaba – Unimep – e de São Paulo – Umesp. Nessas instituições, foram localizados 24 trabalhos, representando 9,3% do total da produção acadêmica defendida em programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior paulistas, sendo 23 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

A pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Metodista teve início no ano de 1972 com a criação do programa de pós-graduação em Educação da Unimep. No ano de 1978 teve início o programa de pós-graduação em Psicologia da Umesp. Ao longo dos anos, os programas de pós-graduação dessa instituição foram diversificando. De acordo com dados extraídos da Plataforma Sucupira[129], atualmente a Unimep oferece 6 programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Administração (Gestão de organização e negócios), Administração (Gestão de organizações), Ciências do Movimento Humano, Direito, Educação e Engenharia de Produção. Quanto à Umesp, ainda de acordo com a Plataforma Sucupira[130], atualmente oferece 4 programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Ciências da Religião, Comunicação Social, Educação e Psicologia da Saúde.

No que se refere aos programas de pós-graduação da Universidade Metodista, onde foi defendida a produção acadêmica sobre alfabetização, localizada e reunida no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos no Plataforma Sucupira, na Tabela 57 organizei informações quanto aos programas de pós-graduação dessa instituição, conceitos de avaliação e ano de credenciamento dos programas de pós-graduação junto à Capes.

Tabela 57 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Universidade Metodista: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação Metodista / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[131]	**M.A.[132]**	**D.A.[133]**
Ciências Humanas	Unimep Piracicaba	FCH	Educação	5	-	1972	1992
	Umesp São Paulo	ECEH	Educação	5	-	1999	2012
	Umesp São Paulo	ECEH	Psicologia da Saúde	4	-	1978	2014

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira [134]

[129] Cursos Avaliados e Reconhecidos, Plataforma Sucupira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf;jsessionid=aZaosr24YodAfEGXagpfrZZ3.sucupira-214?areaAvaliacao=0&cdRegiao=0&ies=338720. Acesso em 20 fev. 2022.

[130] Cursos Avaliados e Reconhecidos, Plataforma Sucupira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf;jsessionid=UGUB9RNUk+wyT4csd4Tx1f3X.sucupira218?areaAvaliacao=0&cdRegiao=0&ies=338730. Acesso em 20 fev. 2022.

[131] M.P. Mestrado Profissional.

[132] M.A. Mestrado Acadêmico.

[133] D.A. Doutorado Acadêmico.

[134] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação.

Pela análise dos dados apresentados na tabela 57, nota-se que dois programas de pós-graduação em que foram defendidas as dissertações de mestrado e as teses de doutorado sobre alfabetização na Universidade Metodista surgiram na década de 1970. O programa de pós-graduação em Educação, oferecido na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba iniciou o mestrado em 1972; e o doutorado, em 1992; o programa de pós-graduação em Psicologia da Saúde, oferecido pela Escola de Comunicação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, iniciou o mestrado em 1978 e o doutorado em 2014; o programa de pós-graduação em Educação, oferecido pela Escola de Comunicação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, iniciou o mestrado em 1999 e o doutorado em 2012.

Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da Universidade Metodista, elaborei a Tabela 58, em que apresento a quantidade dessa produção acadêmica distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 58 – Universidade Metodista: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / **"Grandes Áreas" Capes**	**Mestrado**		**Doutorado**	
	Áreas de Conhecimento	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação (Unimep)	14	Educação (Unimep)	1
	Educação (Umesp)	8	-	-
	Psicologia da Saúde (Umesp)	1	-	-
Total		**23**		**1**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na Universidade Metodista a área da Educação concentra a maior quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização localizada e reunida no instrumento de pesquisa, em nível de mestrado. Do total de 23 trabalhos localizados, 22 (95,7%) foram defendidos na área da Educação, sendo 14 (60,9%) na Unimep e 8 (34,8%) na Umesp. Além dessa área, ainda foi localizada 1 dissertação (4,3%) na área de Psicologia da Saúde. Quanto ao doutorado, foi localizada apenas uma tese relacionada a educação especial.

A terceira instituição privada de ensino superior onde foi localizada a maior quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado foi a Universidade Nove de Julho – Uninove –, com 11 trabalhos, representando 4,2% do total. Essa instituição foi

criada no ano de 1954 como Instituto de Educação Nove de Julho. Em 1972 ingressou com a oferta de cursos superiores sob a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho. Em 1997, tornou-se Centro Universitário Nove de Julho e, "[…] em 2001, deu início à implantação dos primeiros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Instituição, em Administração e em Educação" (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, 2018, p. 8). No ano de 2008 essa instituição foi credenciada no MEC como Universidade Nove de Julho (Uninove). Atualmente, de acordo com as Plataformas GEOCAPES e Sucupira, essa instituição conta com 12 programas de pós-graduação *stricto sensu.*

Com relação aos programas de pós-graduação da Uninove, onde foram defendidas as dissertações e teses sobre alfabetização, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira –, organizei na Tabela 59 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 59 – Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Uninove: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação Uninove / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[135]	**M.A.**[136]	**D.A.**[137]
	São Paulo	Vila Maria	Educação	5	-	2002	2009
Ciências Humanas	São Paulo	Vila Maria	Mestrado Profissional: Gestão e Práticas Educacionais	4	2001	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira [138]

Na Uninove, os programas de pós-graduação em que foram localizadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização estão todos concentrados na área da Educação. Todos tiveram início no primeiro decênio dos anos 2000 e obtiveram conceito avaliativo da Capes com notas "4" e "5".

[135] M.P. Mestrado Profissional.
[136] M.A. Mestrado Acadêmico.
[137] D.A. Doutorado Acadêmico.
[138] M.A. Mestrado Acadêmico.
s básicos dos programas de pós-graduação.

Ainda prosseguindo com a análise da produção acadêmica da Uninove, com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação dessa instituição, elaborei a Tabela 60, em que apresento a quantidade dessa produção acadêmica distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 60 – Uninove: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / **"Grandes Áreas" Capes**	**Mestrado**		**Doutorado**	
	Áreas de Conhecimento	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	7	Educação	1
	Mestrado Profissional: Gestão e Práticas Educacionais	3	-	-
Total		**10**		**1**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A partir da análise da quantidade da produção acadêmica defendida nos programas de pós-graduação da Uninove, percebe-se que nessa instituição a quase totalidade dessa produção esteve centrada no mestrado, na área da Educação. Do total de 11 trabalhos, 10 (90,9%) foram defendidos em programas de pós-graduação em nível de mestrado, sendo 7 (63,6%) na área da Educação e 3 (27,3%) na modalidade de mestrado profissional em Educação e somente 1 tese de doutorado (9,1%) foi defendida na área da Educação.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) foi a quarta instituição privada de ensino superior em que foi localizada a maior quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização reunida no instrumento de pesquisa. A UPM é uma das instituições de ensino superior privada confessional mais antigas do Brasil, tendo iniciado seus cursos de graduação no final do século XIX. Conforme informações extraídas da Plataforma Sucupira, a pós-graduação *stricto sensu* na UPM teve início no ano de 1992 com o programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, seguido pelo programa de Letras, em 1994. Atualmente a UPM conta com 12 programas de pós-graduação.

Com relação aos programas de pós-graduação da UPM, onde foram defendidas as dissertações e teses sobre alfabetização, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b), de acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira –, organizei na Tabela 61 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível

identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 61 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela UPM: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós - Graduação UPM / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[139]	**M.A.[140]**	**D.A.[141]**
Ciências Humanas	São Paulo	CCH	Educação, Arte e História da Cultura	5	-	1999	2009
Letras, Linguística e Artes	São Paulo	CCL	Letras	6	-	1994	206
Ciências da Saúde	São Paulo	CCBS	Distúrbios do Desenvolvimento	6	-	1992	2009

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira [142]

Os programas de pós-graduação da UPM foram avaliados pela Capes com conceitos "5" e "6" e todos eles iniciaram há mais de 20 anos. Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação da UPM, elaborei a tabela 62 em que apresento a quantidade dessa produção acadêmica distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 62 – UPM: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / **"Grandes Áreas" Capes**	**Mestrado**		**Doutorado**	
	Áreas de Conhecimento	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação, Arte e História da Cultura	5	Educação, Arte e História da Cultura	-
Letras, Linguística e Artes	Letras	1	Letras	-
Ciências da Saúde	Distúrbios do Desenvolvimento	3	Distúrbios do Desenvolvimento	1
Total		**9**		**1**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM –, a distribuição da produção acadêmica sobre alfabetização localizada foi relativamente balanceada. No âmbito de

[139] M.P. Mestrado Profissional.
[140] M.A. Mestrado Acadêmico.
[141] D.A. Doutorado Acadêmico.
[142] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação

mestrado, na área da Educação, foram defendidas 5 dissertações (55,6%); na área de Distúrbios do Desenvolvimento, 3 (33,3%); e na área de Letras, 1 (11,1%). Em âmbito de doutorado, foi localizada apenas 1 tese na área de Distúrbios do Desenvolvimento.

Na quinta colocação das instituições privadas de ensino superior que apresentaram a maior quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização reunida no instrumento de pesquisa estão o Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), em Ribeirão Preto e o Centro Universitário FIEO (Unifieo), em Osasco, ambos com 8 trabalhos. Iniciarei a análise pelo Centro Universitário Moura Lacerda – CUML. Nessa instituição, a pós-graduação *stricto sensu* teve início no ano de 2004 com o programa de pós-graduação em Educação, apenas em nível de mestrado, sendo localizadas nesse programa a defesa de 8 dissertações. Nas Tabelas 63 e 64 organizei informações quanto ao programa de pós-graduação dessa instituição com relação ao conceito de avaliação e ano de credenciamento na Capes, bem como a quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 63 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela CUML: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação CUML / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[143]	**M.A.[144]**	**D.A.[145]**
Ciências Humanas	Ribeirão Preto	Unidade I	Educação	3	-	2004	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira. [146]

Tabela 64 – CUML: quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / **Grandes Áreas CAPES**	**Mestrado**	
	Áreas de Conhecimento	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**
Ciências Humanas	Educação	8
Total		**8**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

[143] M.P. Mestrado Profissional.
[144] M.A. Mestrado Acadêmico.
[145] D.A. Doutorado Acadêmico.
[146] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação.

As tabelas 63 e 64 apresentam as características do programa de pós-graduação em Educação da CUML em que foram localizadas 8 dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2008 e 2017. Esse programa obteve nota "3" na última avaliação Capes e atualmente está em processo de desativação.

Quanto ao Centro Universitário FIEO – Unifieo –, a pós-graduação teve início no ano 2000 com o programa de pós-graduação em Direito. No ano de 2006 essa instituição obteve autorização do MEC para a abertura do programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, em nível de mestrado, e em 2015 para o doutorado. Nessa instituição foram localizados e reunidos no instrumento de pesquisa 8 trabalhos, sendo 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, todos na área de Psicologia Educacional. Nas Tabelas 65 e 66 organizei informações quanto ao programa de pós-graduação dessa instituição com relação ao conceito de avaliação e ano de credenciamento na Capes, bem como a quantidade da produção acadêmica sobre alfabetização, distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 65 - Caracterização dos programas de pós-graduação oferecidos pela Unifieo: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação Unifieo / **Grande Área de Conhecimento**	***Campus***	**U.U.**	**Programa de Pós-Graduação**	**C.C.**	**Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado**		
					M.P.[147]	**M.A.**[148]	**D.A.**[149]
Ciências Humanas	Osasco	Vila Yara	Psicologia da Educação	4	-	2006	2015

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira. [150]

Tabela 66 – Unifieo: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / **Grandes Áreas Capes**	**Mestrado**		**Doutorado**	
	Áreas de Conhecimento	**Quantidade de dissertações defendidas, por área**	**Áreas de Conhecimento**	**Quantidade de teses defendidas, por área**
Ciências Humanas	Psicologia da Educação	7	Psicologia da Educação	1
Total		**7**		**1**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

As tabelas 65 e 66 apresentam as características do programa de pós-graduação em Psicologia da Educação da Unifieo, em que foram localizadas 7 dissertações de

[147] M.P. Mestrado Profissional.
[148] M.A. Mestrado Acadêmico.
[149] D.A. Doutorado Acadêmico.
[150] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação

mestrado e 1 tese de doutorado defendidas entre os anos de 2008 e 2018. Esse programa obteve nota “4” na última avaliação Capes.

Com relação aos programas de pós-graduação das demais instituições privadas de ensino superior, onde foram defendidas as dissertações e teses sobre alfabetização, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, todavia em pequena quantidade, de acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira –, organizei na Tabela 67 as informações sobre seus programas de pós-graduação. Nessa tabela é possível identificar as áreas de conhecimento, os conceitos avaliativos e o ano de credenciamento desses programas junto à Capes.

Tabela 67 - Caracterização dos programas de pós-graduação das instituições privadas de ensino superior com baixa produção acadêmica sobre alfabetização: conceito avaliativo e ano de credenciamento na Capes.

Programas de Pós-Graduação / Grande Área e Conhecimento	IES	*Campus*	Programa de Pós-Graduação	C.C	Ano de Implantação do Mestrado e Doutorado		
					M.P.[151]	M.A.[152]	D.A.[153]
Ciências Humanas	USF	Bragança Paulista	Educação	4	-	2000	2010
	Unoeste	Pres. Prudente	Educação	4	-	1995	2020
	Unisal	Americana	Educação	4	-	2005	-
	Unisantos	Santos	Educação	4	-	1999	2016
	USM	São Paulo	Educação	3	-	2002	-
	Unicid	São Paulo	Educação	5	-	1997	2019
	Uniso	Sorocaba	Educação	4	-	1996	2009
	Uniara	Araraquara	Mestrado Profis. em Proc. de Ens., Gestão e Inov.	4	2014	-	-
	Unaerp	Ribeirão Preto	Mestrado Profis. em Saúde e Educ.	3	2012	-	-
	Unimes	Santos	Mestrado Profis. em Práticas Doc. Ens. Fundam.	3	2015	-	-
	Unasp	São Paulo	Mestrado Profis. em Educação	3	2015	-	-
	Unisa	São Paulo	Ciências Humanas	3	-	2014	-
	USF	Bragança Paulista	Psicologia	7	-	1999	2004
	USM	São Paulo	Psicologia	3	-	1994	-
Ciências Sociais Aplicadas	FGV	São Paulo	Administração Públ. e Gover	6	-	1990	2002
	FESPSP	São Paulo	Sociologia e Política	-	-	1972	1976
Letras, Linguística e Artes	Unicsul	São Paulo	Linguística	4	-	2007	-
	UBC	Mogi das Cruzes	Semiótica, Tecnol. de Infor. e Edu.	3	-	1993	-
Ciências da Saúde	Unisa	São Paulo	Saúde Mater. Infantil	3	-	2012	-
	Unisa	São Paulo	Ciên da Saúde	3	-	2012	-
Engenharias	UMC	Mogi das Cruzes	Engenharia Biomédica	4		2000	2005

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da Plataforma Sucupira. [154]

[151] M.P. Mestrado Profissional.
[152] M.A. Mestrado Acadêmico.
[153] D.A. Doutorado Acadêmico.
[154] Plataforma Sucupira: dados básicos dos programas de pós-graduação.

Pela análise dos dados apresentados na tabela 67, percebe-se que essas instituições apresentaram grande variedade no que tange às grandes áreas de conhecimento da Capes, envolvendo Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes, Ciências da Saúde e Engenharias.

Quanto às áreas de conhecimento em que foram localizadas as dissertações e teses de doutorado, a variedade é ainda maior, com programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Ciências Humanas, Psicologia, Administração Pública e Governo, Sociologia e Política, Linguística, Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação, Saúde Materno-Infantil, Ciências da Saúde e Engenharia Biomédica; além de quatro Mestrados Profissionais em: Processos de Ensino, Gestão e Inovação; Saúde e Educação; Práticas Docentes do Ensino Fundamental e Educação.

Com exceção do programa de pós-graduação de Sociologia e Política da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), que teve seu início na década de 1970, porém encerrado na década de 1980, todos os outros programas de pós-graduação tiveram início a partir de 1990. Do total de 21 programas de pós-graduação, 9 foram avaliados pela Capes e receberam conceito "3"; 8 programas foram avaliados com conceito "4"; e 1 programa com conceito "5".

Merecem destaque dois programas de pós-graduação que foram avaliados com conceitos "6" e "7", respectivamente o programa de pós-graduação em Administração Pública e Governo, da Fundação Getúlio Vargas, iniciado em 1990, e o programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco, iniciado em 1994.

Três programas de pós-graduação foram extintos – o programa de Sociologia e Política da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), na década de 1980; o programa de Psicologia da Universidade São Marcos (USM), descredenciado pela Capes em 2012; e o programa de Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação do Centro Universitário Braz Cubas (UBC), que foi desativado.

Afora esses programas, foram localizados trabalhos defendidos em programas de pós-graduação sobre alfabetização em nível de mestrado profissional, todos implantados no período compreendido entre 2010 e 2019, sendo três avaliados pela Capes com conceito "3" e um com conceito "4".

Com relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização defendidas nos programas de pós-graduação dessas instituições, elaborei a Tabela 68, em que apresento a quantidade dessa produção acadêmica distribuída por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Tabela 68 – Instituições Privadas de Ensino Superior: quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por "grandes áreas" e áreas de conhecimento.

Grau Acadêmico / "Grandes Áreas" Capes	IES	Mestrado		Doutorado	
		Áreas de Conhecimento	Quantidade de dissertações defendidas, por área	Áreas de Conhecimento	Quantidade de teses defendidas, por área
Ciências Humanas	USF	Educação	2	Educação	1
	Unoeste	Educação	5	-	-
	Unisal	Educação	5	-	-
	Unisantos	Educação	5	-	-
	USM	Educação	1	-	-
	Unicid	Educação	3	-	-
	Uniso	Educação	1	-	-
	Uniara	Mestrado Profis. em Proc. de Ens., Gestão e Inov.	2	-	-
	Unaerp	Mestrado Profis. em Saúde e Educ.	1	-	-
	Unimes	Mestrado Profis. em Práticas Doc. Ens. Fundam.	1	-	-
	Unasp	Mestrado Profis. em Educação	1	-	-
	Unisa	Ciênc. Humanas	1	-	-
	USF	Psicologia	1	Psicologia	3
	USM	Psicologia	2	-	-
Ciências Sociais Aplicadas	FGV	Administração Públ. e Gover	1	-	-
	FESPSP	Sociologia e Política	-	Sociologia e Política	1
Letras, Linguística e Artes	Unicsul	Linguística	7	-	-
	UBC	Semiótica, Tecnol. de Infor. e Edu.	4	-	-
Ciências da Saúde	Unisa	Saúde Mater. Infantil	1	-	-
	Unisa	Ciências da Saúde	1	-	-
Engenharias	UMC	Engenharia Biomédica	1	-	-
			Total: 46		**Total: 5**

Fonte: Silva (2020b) e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A Tabela 68 permite observar, em ordem decrescente, que, com relação à produção acadêmica sobre alfabetização, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, 7 trabalhos foram defendidos nos programas de pós-graduação da Universidade São Francisco (UFS). Em seu programa de pós-graduação em Educação, foram defendidas 2 dissertações e 1 tese; no programa de pós-graduação em Psicologia, por sua vez, foram defendidas 1 dissertação e 3 teses. Na Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) foram

defendidas 7 dissertações no programa de pós-graduação de Linguística. Percebe-se a predominância da área da Educação nas demais instituições, como na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) e na Universidade Católica de Santos (UniSantos), sendo que em seus programas de pós-graduação foram defendidas 5 dissertações.

No programa de pós-graduação em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação do Centro Universitário Braz Cubas (UBC) foram defendidas 4 dissertações. Na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), no programa de pós-graduação em Educação, foram defendidas 3 dissertações. Ainda em ordem decrescente, na extinta Universidade São Marcos (USM) foram defendidas 3 dissertações, sendo 2 na área de Psicologia e 1 na área da Educação; na Universidade Santo Amaro (Unisa) foram defendidas 3 dissertações, sendo 1 na área Ciências Humanas, 1 na área de Saúde Materno Infantil e 1 na área de Ciências da Saúde; e na Universidade de Araraquara (Uniara) foram defendidas 2 dissertações no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Nas demais instituições, Universidade de Sorocaba (Uniso), Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), Universidade Adventista de São Paulo (Unasp), Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) foi encontrada apenas 1 produção acadêmica sobre o tema alfabetização. No extinto programa de pós-graduação de Sociologia e Política, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), foi identificada 1 tese de doutorado, intitulada *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização:* um estudo experimental, de Collares (1982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho tive a intenção de contribuir para compreensão da constituição do campo de conhecimento da alfabetização no estado de São Paulo. Para a consecução dessa tarefa, realizei, entre os anos de 2018 e 2020, um levantamento de referências de textos acerca da produção acadêmica relativa ao tema alfabetização, em especial, dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas paulistas, produzidas entre os anos de 1965 e 2020.

Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, decorrente de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências acerca da produção acadêmica relativa ao tema alfabetização, elaborei um documento de pesquisa contendo a *Produção acadêmica sobre alfabetização defendida em programas de pós-graduação em universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020*): um instrumento de pesquisa (SILVA, 2020b). Nesse instrumento de pesquisa, foram reunidas 738 referências de textos, sendo 573 pertencentes às dissertações de mestrado e 165 às teses de doutorado. Com base nessas referências, defini o conjunto de textos que compõem o instrumento de pesquisa a fim de delinear o *corpus* da minha própria pesquisa.

Diante disso, por meio da análise das referências de textos reunidas no instrumento de pesquisa, bem como das reflexões realizadas a partir da matriz teórica escolhida para esta tese, e também dos textos selecionados para a revisão de literatura, foi possível compreender aspectos importantes sobre a produção acadêmica voltada ao tema alfabetização no estado de São Paulo, dentro do recorte temporal estabelecido. O levantamento sobre essa produção acadêmica, com o objetivo de organizar esses trabalhos em um instrumento de pesquisa, facilitou o entendimento do processo de constituição do campo de conhecimento sobre a alfabetização.

No que se refere a esse levantamento, busquei identificar, quantificar, mapear e descrever algumas características da produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo. Como resultado, apresentei a trajetória da produção acadêmica sobre alfabetização nesse estado, enquanto campo de produção de conhecimento, destacando determinados aspectos presentes no conjunto de referências de textos reunidos no instrumento de pesquisa, tais como: o grau acadêmico (mestrado ou doutorado); as áreas de conhecimento em que essas pesquisas se originaram; as universidades e os programas de pós-graduação em que as dissertações de mestrado e teses de doutorado foram

defendidas; os anos de defesa dessa produção acadêmica; e os contextos históricos em que essas dissertações e teses foram produzidas e defendidas.

As análises realizadas a partir da elaboração desse levantamento indicaram que, no decorrer do período examinado, a produção acadêmica sobre alfabetização nos âmbitos de mestrado e doutorado apontaram para uma crescente tendência de consolidação das pesquisas sobre alfabetização enquanto campo de investigação, adquirindo características multidisciplinares e interdisciplinares. Essa constatação corrobora as afirmações de Mortatti (2014) de que

> […] os avanços quantitativos obtidos ao longo das últimas cinco décadas evidenciam o crescente interesse pela alfabetização como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica, contribuindo para configurar a alfabetização como campo de conhecimento relativamente autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar. (p. 142)

Quanto aos programas de pós-graduação, foi possível observar, ao longo do período, um processo de diversificação e de estruturação gradativa, com avanços quantitativos e qualitativos, o que denota um amadurecimento da alfabetização enquanto campo de investigação nos programas de pós-graduação. Acerca dessa questão, é preciso considerar que a qualidade desses programas é certificada pelo sistema de avaliação feito pela Capes que, segundo Sguissardi (2006a), é responsável pela "acreditação*"* ou "garantia pública de qualidade*"* dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil.

Ainda quanto a esses aspectos, é considerável ressaltar que a expansão e a interiorização das instituições públicas de ensino superior no estado de São Paulo contribuíram para o aumento e a diversificação das pesquisas, mormente após a criação das seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1966; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1968; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em 1976; Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em 1994; Universidade Federal do ABC (UFABC), a partir de 2005.

Destaca-se, ainda, a contribuição das instituições de ensino superior privadas confessionais e particulares. Nesse aspecto, saliento a relevante contribuição da produção acadêmica pertencente à Pontifícia Universidade Católica (PUC). Essa universidade, criada em 1946, faz parte do rol das instituições privadas confessionais que muito contribuíram para o aumento da produção acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo; também, estão incluídas aqui: a Universidade Metodista, criada em 1964; a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), criada em 1896; e a Universidade São Francisco (USF), criada em 1976 – esta última é avaliada pela Capes com o conceito "7"

em seu programa de pós-graduação em Psicologia. Nessa acepção, sobressaiu-se, ainda, as contribuições das instituições privadas particulares, como é o caso da Universidade Nove de Julho (Uninove), do Centro Universitário FIEO (Unifieo), do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) e da Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).

No tocante à profusão e à diversidade das áreas de conhecimento relacionadas à produção acadêmica sobre alfabetização, localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, é plausível dividir a análise em dois grupos de universidades, tendo em vista a quantidade e a diversidade dessa produção. O primeiro grupo, que denota maior produção, é composto pela Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp); o segundo, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (Unifesp).

Quanto ao primeiro grupo, a Universidade de São Paulo (USP) foi notadamente a instituição pública de ensino superior que mostrou a maior diversidade de programas de pós-graduação e a maior quantidade da produção acadêmica sobre o tema. Nos programas de pós-graduação da USP, foram encontrados 156 trabalhos, sendo 95 dissertações de mestrado e 61 de teses de doutorado. Esses trabalhos foram defendidos em 18 programas de pós-graduação, sendo eles: Educação – FE/USP, São Paulo; Educação – FFCLRP/USP, Ribeirão Preto; Psicologia; Psicobiologia; Psicologia Social; Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; Psicologia Clínica; Psicologia Experimental; Estudos Culturais; Letras; Filologia e Língua Portuguesa; Linguística; Artes; Ciências da Reabilitação; Fonoaudiologia; Medicina Neurologia; Engenharia Elétrica, e Ciências da Computação e Matemática Computacional.

Cumpre observar que dos 18 programas de pós-graduação da USP, em que foi localizada a produção acadêmica sobre alfabetização, de acordo com a avaliação realizada pela Capes, 5 receberam conceito "4", 7 receberam conceito "5", 3 receberam conceito "6" e 3 receberam conceito "7". Além disso, nessa universidade foi identificado o trabalho pioneiro sobre tema, intitulado *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros,* de Romeu de Moraes Almeida. Trata-se de uma tese de doutorado defendida em 1965, no Instituto de Psicologia da USP, que avaliou 162 crianças matriculadas na 1ª série de escolas públicas da cidade de São Paulo, tendo o objetivo de verificar a diferença de maturidade para tanto para a leitura e escrita quanto para o rendimento escolar associada a grupos de preferência manual (canhotos e destros).

A Pontifícia Universidade Católica (PUC) foi a segunda instituição de ensino superior que explicitou a maior quantidade e diversidade da produção acadêmica sobre alfabetização, conforme localizada e reunida no instrumento de pesquisa. Ao todo, nos programas de pós-graduação dessa instituição, foram localizados 152 trabalhos, sendo 124 dissertações de mestrado e 28 de teses de doutorado. Esses trabalhos foram defendidos em 16 programas de pós-graduação, sendo eles: Educação; Educação: história, política e sociedade; Educação: Currículo; Educação: Psicologia da Educação; Educação: Formação de Formadores; Psicologia; Psicologia Social; Psicologia Clínica; Psicologia Experimental: Análise do Comportamento; Linguística; Letras e Linguística; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Comunicação e Semiótica; Fonoaudiologia, e Distúrbios da Comunicação.

Dentre os 16 programas de pós-graduação da PUC, na qual foram localizados trabalhos sobre alfabetização, 8 deles receberam conceito "4", e 8 receberam conceito "5", de acordo com a avaliação realizada pela Capes. Essa instituição encerrou a segunda mais antiga produção acadêmica sobre alfabetização produzida e defendida no estado de São Paulo, a saber: *Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita,* de Ana Maria Poppovic. Trata-se de uma tese de doutorado defendida em 1967, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que objetivava demonstrar a existência da disfunção psiconeurológica da aprendizagem da leitura e escrita, no que se refere à prontidão para a alfabetização.

A terceira instituição de ensino superior que apresentou a maior quantidade e diversidade da produção acadêmica sobre alfabetização, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, foi a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), totalizando 133 trabalhos, dentre os quais, 103 dissertações de mestrado e 30 de teses de doutorado. Esses trabalhos foram defendidos em 15 programas de pós-graduação: Educação – FFC/ Unesp, Marília; Psicologia; Educação Escolar – FCL/Unesp, Araraquara; Educação – FCT/Unesp, Presidente Prudente; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Estudos Linguísticos; Mestrado Profissional Profletras; Letras – FCL/Unesp, Assis; Letras – IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto; Linguística e Língua Portuguesa; Ciência da Motricidade Humana; Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica – FC/Unesp, Bauru; Desenvolvimento Humano e Tecnologias, e Serviço Social.

Quanto à avaliação realizada pela Capes, dentre os 15 programas de pós-graduação da Unesp, em que foram localizados trabalhos sobre alfabetização, 6

receberam conceito “4”, 5 receberam conceito “5”, e 4 receberam conceito “6”. No que se refere às três instituições que manifestaram maior quantidade e diversidade de produção acadêmica sobre alfabetização, a Unesp é a mais nova, criada recentemente, no ano de 1976. Outra característica dessa instituição, que de certo modo auxiliou no aumento da produção acadêmica sobre o tema, é o fato dela ser uma instituição pública estadual que possui uma estrutura *multicampi*; nota-se que foram localizados trabalhos nas cidades de Marília, Assis, Araraquara, Presidente Prudente, Bauru, São José do Rio Preto, Rio Claro e Franca.

Com relação ao segundo grupo de universidades que apresentou a maior quantidade e diversidade da produção acadêmica sobre alfabetização, localizada e reunida no instrumento de pesquisa, inicio pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nos programas de pós-graduação dessa instituição foram identificados 84 trabalhos, dentre os quais, 62 dissertações de mestrado e 22 de teses de doutorado. Sua produção acadêmica sobre o tema foi defendida em 9 programas de pós-graduação, sendo eles: Educação; Psicologia Educacional; Linguística; Linguística Aplicada; Artes Visuais; Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação; Ciências Sociais; Engenharia Elétrica, e Mestrado Profissional em Educação Escolar. Conforme a avaliação da Capes, dentre estes 9 programas citados: 1 recebeu conceito “3”; 3 receberam conceito “4”; 3 receberam conceito “5”; 1 recebeu conceito “6”; e 1 recebeu conceito “7”. Apesar da Unicamp ter três *campi* localizados nas cidades de Campinas, Piracicaba e Limeira, todos os programas de pós-graduação aqui referidos estão concentrados nas unidades universitárias do *campus* de Campinas.

Em relação à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foram encontrados 76 trabalhos, sendo 66 dissertações de mestrado e 10 de teses de doutorado. A produção acadêmica sobre alfabetização na UFSCar foi defendida em 5 programas de pós-graduação: Educação – CECH/UFSCar, São Carlos; Educação – CCHB/UFSCar, Sorocaba; Educação Especial - CECH/UFSCar, São Carlos; Psicologia - CECH/UFSCar, São Carlos, e Linguística - CECH/UFSCar, São Carlos. No que tange à avaliação realizada pela Capes, dos 5 programas de pós-graduação da UFSCar, em que foram localizados trabalhos sobre alfabetização, 2 recebem conceito “4”, 1 recebeu conceito “5”, e 2 receberam conceito “6”. Apesar da UFSCar ter quatro *campi* localizados nas cidades de São Carlos, Sorocaba, Araras e Buri, os programas de pós-graduação em que foi encontrada produção acadêmica sobre alfabetização estavam concentrados, em sua

maioria, nas unidades universitárias do *campus* de São Carlos, e apenas 1 programa de pós-graduação no *campus* de Sorocaba.

Quanto à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), foram achados 19 trabalhos, sendo 14 dissertações de mestrado e 5 de teses de doutorado. A produção acadêmica sobre alfabetização na Unifesp foi defendida em 6 programas de pós-graduação: Educação; Psicobiologia; Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia; Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria; Psiquiatria e Psicologia Médica; e Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Conforme a avaliação da Capes, dentre os 6 programas de pós-graduação da Unifesp em que foram localizados trabalhos sobre alfabetização, tem-se: 2 receberam conceito "4"; 2 receberam conceito "5"; 1 recebeu conceito "6"; e 1 recebeu conceito "7". Na Unifesp, os programas de pós-graduação no qual foram defendidas as dissertações e as teses sobre alfabetização estão localizados nos *campi* de São Paulo e Guarulhos, em sua maioria na área da saúde.

As análises realizadas a partir da elaboração do instrumento de pesquisa indicaram que, no decorrer do período analisado, no estado de São Paulo, a produção acadêmica sobre alfabetização tanto no mestrado quanto no doutorado apresentou um acentuado crescimento. Afora essa questão, percebe-se que essa produção acadêmica, a partir da década de 1990, vem se avolumando e se diversificando em um ritmo acelerado. Mortatti (2015) possui um entendimento semelhante, conforme abordagem em sua publicação intitulada "A ABAlf na história da alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI", na qual aponta que o aumento da produção acadêmica sobre alfabetização a partir dessa década esteve ligado às denúncias relativas aos problemas da educação e da alfabetização, bem como das "[…] demandas geradas pelo crescente alinhamento do país à reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais" (p. 30).

Portanto, a análise do conjunto de referências de textos sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado, conforme organizadas no instrumento de pesquisa, forneceu elementos que confirmam que a pesquisa científica sobre a alfabetização no estado de São Paulo tem apresentado avanços no que concerne ao acúmulo e à diversificação dos conhecimentos produzidos, bem como dos temas abordados. Todavia, algumas constatações ficam evidentes, como o fato de que a maior parte das pesquisas produzidas ocorre em universidades públicas e o fato de que a maioria dessas pesquisas

ainda está concentrada na grande área de ciências humanas, nos programas de pós-graduação de Educação e Psicologia.

Os resultados obtidos por este estudo demonstram que do total das 738 referências de textos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização localizadas e reunidas no instrumento de pesquisa, 470 (63,8%) foram defendidas em programas de pós-graduação em Educação e 112 (15,2%) em programas de pós-graduação em Psicologia. Esses resultados pertencentes ao estado de São Paulo se aproximam dos resultados do Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada por Soares e Maciel (2000), em que os resultados evidenciaram essa concentração em 70% e 22%, respectivamente.

A análise do material permitiu identificar que o campo da pesquisa acadêmica sobre alfabetização no estado de São Paulo é basicamente feminino. Acerca disso, cumpre esclarecer que no âmbito do mestrado as orientandas correspondiam a 92,5% do total; quanto às orientadoras, a 73,1%. Situação semelhante foi constatada no doutorado, pois as orientandas correspondiam a 89,6%; as orientadoras, a 62,4%.

Merece destaque o crescente interesse das Ciências da Saúde na pesquisa acadêmica sobre alfabetização, principalmente na área de Fonoaudiologia, Ciências da Reabilitação e Distúrbios de Comunicação. Outro ponto de destaque se refere à proliferação dos programas de pós-graduação no mestrado profissional a partir do primeiro decênio dos anos 2000 e sua concentração nas instituições de ensino privadas.

Para finalizar, retomo a epígrafe de Cagliari (1992) sobre a importância fundamental da alfabetização para a formação da pessoa e para a História da humanidade e pontuo a relevância das pesquisas acadêmico-científicas sobre alfabetização tanto no Brasil quanto no estado de São Paulo, tendo como foco a produção do conhecimento e a universalização da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Alexandra Ozório. Autonomia universitária em São Paulo: 30 anos – apresentação. *Revista Fapesp,* São Paulo, ed. 285, nov. 2019.

ALMEIDA, Cátia Cândida de; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini. Produção científica brasileira sobre o indicador "Fator de Impacto": um estudo nas bases Scielo, Scopus e Web of Science. *Encontros Bibli:* revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 24, n. 54, p. 62-77, jan./abr. 2019.

ALMEIDA FILHO, Naomar; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 42, p. 39-55, jan./abr. 2017.

ALMEIDA, Lucimar Batista de. *Inserção profissional dos ex-bolsistas de Doutorado do CNPq e da CAPES dos Programas em Engenharias e Ciência da Computação no período de 1996 a 2006*. Orientador: Elimar Pinheiro do Nascimento. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ALMEIDA, Romeu de Morais. *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros.* Orientador: Arrigo Leonardo Angelini. 1965. 340 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965.

ALVIM, Angélica Tanus Benatti; ABASCAL, Eunice Helena Sguizzardi; ABRUNHOSA, Eduardo Castedo. (orgs.). *Arquitetura Mackenzie 100 Anos FAU - Mackenzie 70 Anos:* Pioneirismo e Atualidade. São Paulo: Mackenzie, 2017.

AMARAL, Ângela Santana do. A política nacional de pós-graduação e suas relações com o Serviço Social. *Revista Katál, Florianópolis*, v. 15, n. 2, p. 230-238, jul./dez. 2012

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. A química do sucesso. *Revista Fapesp*, São Paulo, edição 273, nov. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/a-quimica-do-sucesso/. Acesso em: 5 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira de Referências* (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD.BR*: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba: InterSaberes, 2022

AVELINO, Yvone Dias. Reminiscências Acadêmicas na Trajetória da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. *In:* SCHERER, Odilo Pedro *et al*. *PUC-SP:* 65 anos de história, tradição e vanguardismo, 1946-2011. São Paulo: EDUC, 2011. p. 13-39.

BALBO, José Tadeu. *Memórias dos 50 anos [livro eletrônico]:* pós-graduação na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1970-2020). São Paulo: Oficina de Textos, 2021.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28. n. 3, p. 17-53, set. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIN. Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 4, 1979, *Anais*..., p. 133-147.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes:* tratamento documental. São Paulo: T.A Queiroz, 1991

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho*. Orientadora: Maria do Rosário Mortatti Magnani. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 1997.

BEVILACQUA, Maria Cecília. *Audiologia Educacional*: considerações sobre audição em crianças da 1ª série do 1º grau. Orientador: Joel Martins. 1978. 59 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2002.

BORBA, Francisco S. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá: 2011.

BORGES, Durval Rosa. Introdução: o nascimento de uma universidade. In. RODRIGUES, Jaime *et al.* (org.). *A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos*: ensaios sobre história e memória [online]. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 17-27.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1891. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 10 set. 1920.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 15 abr. 1931.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1934. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL, Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 30 jul. 1938.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 15 jan. 1937.

BRASIL, Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 30 jul. 1938.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1946. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 19 set. 1946.

BRASIL, lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 15 jan. 1951a.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 13 jul. 1951b.

BRASIL, Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956. Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 1 Seção, 21, p. 1.185, 21 jan. 1956.

BRASIL, Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras previdências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 1960.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 1961a.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**.** Dispõe sôbre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 de fev. 1967.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de nov. 1968.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 fev. 1969a.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 77, de 11 de fevereiro de 1969. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de fev. 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2 graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 jan. 1974.

BRASIL. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 dez. 1981.

BRASIL. Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982. Aprova o II Plano Nacional de Pós-Graduação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 1982a.

BRASIL, Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 06 jun. 1986a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação - 1982-1985*. Brasília: CAPES, 1982b.

BRASIL, Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 06 jun. 1986a.

BRASIL, Decreto nº 93.668, de 9 de dezembro de 1986. Aprova o III Plano Nacional de Pós-Graduação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 dez. 1986b.

BRASIL. Lei nº 8.405, 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 jan. 1992.

BRASIL. Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1997.

BRASIL. Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 1999.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2005a.

BRASIL, Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jul. 2005b.

BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)*. Brasília: MEC, 2004. 91p. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010a.

BRASIL, Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010b.

BRASIL, Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 2011.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012a.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012b.

BRASIL, Portaria n.º - 54 de 31 de maio de 2012. Dispõem sobre o encerramento da oferta dos cursos superiores elencados no Anexo desta Portaria, ofertados pela Universidade São Marcos, conforme cadastro e-MEC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º jun. 2012c.

BRASIL, Arquivo Nacional. *Os presidentes e a República:* Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff. 5. ed. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012d.

BRASIL, Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mai. 2013.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 nov. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017c.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Prestação de Contas Ordinárias Anual:* relatório de gestão do exercício de 2017. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14949.%20Acesso. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria n.º 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim epidemiológico especial n.º 43:* doença pelo coronavírus COVID 19. Semana epidemiológica 52 (20 a 26/12/2020). Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-

epidemiologicos/covid-19/2020/boletim_epidemiologico_covid_43_final_coe.pdf/view. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim epidemiológico especial n.º 93:* doença pelo coronavírus COVID 19. Semana epidemiológica 51 (19 a 25/12/2021). Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2021/boletim_epidemiologico_covid_93.pdf/view. Acesso em: 30 dez. 2021.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito:* qualidade total e neoliberalismo na educação. 1. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

BUSS, Paulo Marchiori; ALCÁZAR, Santiago; GALVÃO, Luiz Augusto. Pandemia pela Covid-19 e multilateralismo: reflexões a meio do caminho. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, 2020.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG,* Brasília, v.16, n. 36, p. 1-22, out. de 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

CARVALHO. Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009

CASTILHO, Myrian Lúcia Ruiz. *Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957 – 1976*). Orientadora: Sonia Aparecida Alem Marrach. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFIEO. *Relatório integral da autoavaliação institucional:* ano referência 2020-2021. Osasco: UNIFIEO, 2021. Disponível em: http://mvx-177-92-66-75.mundivox.com/pdfs/editais2021/RELAT%C3%93RIO_AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL-CPA-UNIFIEO_%202021_2020(1).pdf. . Acesso em: 06 jan. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional:* Centro Universitário Adventista de São Paulo 2021-2025. São Paulo: UNASP, 2019. Disponível em: https://www.unasp.br/normas/pdi/. Acesso em: 05 fev. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS. *Relatório de autoavaliação Institucional:* ano referência 2020. Mogi das Cruzes: Braz Cubas, 2020. Disponível em: https://www.brazcubas.edu.br/a-braz-cubas/. Acesso em 10 fev. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020).* São Paulo: FEI, 2016. Disponível em:

https://gerenciador.fei.edu.br/Content/Arquivos/Template/junho2017/Themes/Resources/docs/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2016-2020.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)*. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, 2018. Disponível em: https://www.portalmouralacerda.com.br/wp-content/uploads/2018/04/PDI-2018-2022.pdf. Acesso em 06 fev. 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização:* um estudo experimental. Orientadora: Maria Antônia Martins Galeazzi.1982. 113 p. Tese (Doutorado em Sociologia e Política) - Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1982.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG):* uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Sistema de informações georreferenciadas*. Brasília: GEOCAPES, Capes, 2020. Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em: 24 dez. 2021.

CHARTIER, Roger. *A história cultural:* entre práticas e representações. 2. ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *Educação temática digital*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 427-441, 2015.

COLUSSI, Maria de Souza. *Uma análise estatística em educação*. Orientador: . 1975. 102 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 1975.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Anísio Teixeira, a universidade, a formação de professores, a pesquisa em pedagogia: do Manifesto dos Pioneiros à realização. *In:* VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (org.). *Diálogos entre Anísio e Darcy*: o projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012. p. 111-150.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo: memória da criação das escolas que vieram a integrar a UNESP. *In:* CORRÊA, Anna Maria Martinez (org.). *Unesp 30 anos:* memória e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. p. 15-34.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. Uma universidade para o interior paulista. *In:* D'AMBRÓSIO, Oscar. *Unesp 40 anos*. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 18 – 67.

COSTA, Taline de Lima e. *Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior*: um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp. Orientadora: Graziele Serroni Perosa. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.º 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº 30, p. 7-20, set./dez., 2005a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituinte Republicana. *In*: Fávero Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823 – 1988*). 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b, p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 40-65, 2020

DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. *In*: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

DIAS, Marcia Tosta. UNESP: criação e reforma. *In*: CORRÊA, Anna Maria Martinez (org.). *Unesp 30 anos:* memória e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. p. 35-54.

DIAS, Marcia Tosta. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p. 221-237, 2010.

DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros; Secretaria de Estado da Cultura, 1996.

DURAN, Maria Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do Ciclo Básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 110, p. 7-37, jul. 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A universidade e o ensino*. São Paulo: NUPES, USP, 2002. (Documento de Trabalho 01/2002).

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. *O ensino privado no Brasil.* Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9503.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior, pública e privada. *In:* SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 192 – 233.

ESCADA, Paulo Augusto Sobral *et al*. Uma História da Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Faces da História*, v. 8, n. 02, p. 121-141, 22 dez. 2021

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho. O novo PNPG e a educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 289-295, jun. 2013

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* 6. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. *A política de internacionalização da pós-graduação no Brasil e a prática dos programas PROEX em ciências sociais.* Orientador: Helgio Trindade. 2019. 209 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76211, 2021

FERREIRA, Flávio Batista. *Expansão e diferenciação da universidade nos novos campi da USP, da Unicamp e da Unesp.* Orientador: Gladys Beatriz Barreyro. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 218.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisa em leitura:* Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Orientadora: Lilian Lopes Martin da Silva. 1999. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLORES, Elizabeth Duenas Pena de. *A pós-graduação em educação*: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos. Orientador: José Camilo dos Santos Filho. 1995. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. *O primeiro ano na escola*. Orientador: Dermeval Saviani. 1979. 418 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de Souza; SCERNI, Débora Amado. A pesquisa e a pós-graduação na Unifesp: histórias, sonhos e horizontes. *Unifesp Entre Teses*, São Paulo, nov. 2013.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. FONAPRACE. *Revista Comemorativa 25 Anos*: histórias, memórias e múltiplos olhares – ANDIFES, Universidade Federal de Uberlândia, PROEX: 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Alfabetização e Universo Cultural:* análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas. Orientador: Rosália Maria Ribeiro de Aragão. 1979. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2020).* São Paulo: FESPSP, 2016. Disponível em: https://www.fespsp.com.br/upload/usersfiles/PDI%202016-2020.pdf. Acesso em 11 fev. 2022.

GATTI, Bernardete. Implicações e Perspectivas para a pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 113, p. 65 – 81, jul. 2001.

GATTI, José Paulo. *Extensão universitária no Brasil*: a experiência formativa na área de educação da UFSCar. Orientador: Luiz Roberto Gomes. 2019. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*: um olhar introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes e um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMES, Dayse Benigna Bernardo Araújo; ROCHA NETO, Ivan. Avaliação de progresso do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras – edição 2007 e oportunidades de formação de redes cooperativas nas áreas estratégicas e tecnologias portadoras de futuro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, set/dez. 2011.

HAAS, Celia María; NEVES, Lidiane Moutinho; STANDER, Marcus Danilo de Paula. As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: desafios da expansão. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 21, n.º 32, enero - junio 2019. pp. 193 – 225.

HAAS, Celia María; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 03, nov. 2017, p. 718-740.

HAMBURGER, Ernest. Para quê pós-graduação? *In:* ANDRADE, Manoel de *et al*. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Encontros com a Civilização Brasileira,19), 1980. p. 81-93.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: inventando tradições. *In:* HOBSBAWN, Eric.; RANGER, Terence. *A invenção das tradições.* Tradução: Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. *In*: Fávero Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823 – 1988*). 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 139-151.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. *Biblioteca digital*: catálogo. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=439422&view=detalhes. Acesso em: 15 fev. 2022.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 95-135, out. 1945.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 07 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria nº 319, de 23 de abril de 2020. Altera o Cronograma do Censo da Educação Superior 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abril. 2020.

JACKSON, Luiz Carlos. Gerações pioneiras na sociologia paulista (1934-1969). *Tempo Social* – Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p 115-130, jun. 2007.

KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Mirian. A alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LANA, Rita de Cássia. *UFSCar:* Estado, Reforma e Autonomia Universitária (1988-2002). Orientador: Maria de Lourdes Mônaco Janotti. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LE GOFF, Jacques. Uma entrevista com Jacques Le Goff. Traduzida e editada por Monique Augras. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 262-272, 1991.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão (et. al.). 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Jose Erick de Souza. *SABr.LE:* uma plataforma de alfabetização, leitura e escrita em braille associada às tecnologias móveis. Orientador: Roberto Lacerda de Orio. 2020. 168 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

LOZANO, Daniele *et al*. Tendências neoliberais nas reformas e no financiamento do ensino superior brasileiro no início do século XXI. *Revista Educere Et Educare*, Cascavel, vol. 15, n.º 36, p. 1-22, out. 2020.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. História da sociedade brasileira para o progresso da ciência. *RUA*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 142–147, 1999.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Estado de São Paulo: O Desenvolvimento Histórico das Instituições Municipais de Ensino Superior, na Segunda Metade do Século XX. *In:* XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE 1961-2011, *Cadernos ANPAE*, Niterói, v. 11, p. 1-10. 2011.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. História da interiorização do ensino superior no estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior. *Revista Ambiente Educação* - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, vol. 7 - nº 1, p. 126-143, jan/abril. 2014.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Universidades Estaduais Paulistas: breve história em perspectiva comparada. *In*: V CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2015, Buenos Aires. Educación y futuro. *Debates y desafíos en perspectiva internacional*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2011. p. 109-129.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, (31): 145-168, jul./dez. 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da Alfabetização:* a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). 388 f. Tese (Livre-docência em Metodologia da Alfabetização) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 1997.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, PR, v. 40, n. 1, e37669, p. 1-11, jan/mar, 2018.

MARIZ, Anna Carla Almeida. *Arquivos públicos brasileiros*: a transferência da informação na internet. Orientador: Maria Nélida Gonzáles de Gomes. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira* – vol. 17 (Suplemento 3) 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MARTINS, Carlos Benedito; VELLOSO, Jacques. Balanço: As universidades privadas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo. *In:* HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena. (orgs.). *Trajetórias da Universidade privada no Brasil:* depoimentos ao CPDOC-FGV Brasília, DF.: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas/ CPDOC, 2002. v. 2. p.797-827.

MASSETO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. *In*: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 294–305, 2012

MELLO, Astrogildo Rodrigues de. Os primórdios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. *Revista de História*. São Paulo, v. 2, n.º 103, p. 717-722, jul/set. 1975.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização.* Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

MENDES, Murilo. A Universidade de São Paulo em 1944. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 97-94, out. 1945.

MENDES, Talita Marques. *A expansão da Unesp face à reforma do aparelho de Estado.* Orientador: João dos Reis Silva Júnior. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MENEGHEL, Stela Maria. *Zeferino Vaz e a UNICAMP:* uma trajetória e um modelo de universidade. Orientador: Newton César Balzan. 1994. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão.* Orientadora: Amélia Americano Domingues de Castro. 1969. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 1969.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? *Revista Educação e Formação*. Fortaleza, v. 5, n. 3, e 1421, p. 1-19, set/dez. 2020.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil - séculos XIX e XX)* [recurso eletrônico]. Uberlândia: EDUFU, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. *Construir Notícias*. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAIS, Francilene Araújo de; ZILBER, Moisés Ari. Aliança estratégica entre instituições de Ensino superior: gerando mestrados e doutorados interinstitucionais. *Revista Brasileira de Administração Científica*. Aquidabã, v.6 - n.1, jan/jun. 2015

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antônio de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., Florianópolis, 2011. *Anais do* [...]. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136. Acesso em: 29 nov. 2012.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização:* São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Ensino de língua e literatura no Brasil*: repertório documental republicano. Marília, 2003 (Digitado).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set/dez. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. *In:* (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2011. p. 1-21.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; PASQUIN, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafio. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.5, n.13, p. 06-31, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A ABAlf na história da alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-38, 2015.

MOTT, Maria Lucia *et al.* 'Moças e senhoras dentistas': formação, titulação e mercado de trabalho nas primeiras décadas da República. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, suplemento, p. 97-116. 2008.

MOURA, Elci Vieira de; ROCHA NETO, Ivan. O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) na visão dos avaliadores de projetos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 29, p.719 - 739, dez. 2015.

MUNIZ, Nancy A. Campos. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão em C&T:* histórias para não dormir, contadas pelos seus técnicos (1975-1995). Orientadora: Márcia de Melo M. Kuyumjian. 2008. 370 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NEMI, Ana Lucia Lana. II A Escola Paulista de Medicina: entre tradição e modernidade (1933-1956). *In.* RODRIGUES, Jaime *et al*. (org.). *A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos*: ensaios sobre história e memória [online]. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 93-140.

NEMI, Ana Lucia Lana; LISBOA, Karen Macknow; BIONDI, Luigi. Cronologia. *In*. RODRIGUES, Jaime *et al.* (org.). *A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos*: ensaios sobre história e memória [online]. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 241-257.

NEVES, Abílio Afonso Baeta. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, 11.

NEVES, Abílio Afonso Baeta. *Currículo do sistema currículo Lattes*. [Brasília], 26 out. 2021. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2048221374290918. Acesso em: 26 out. 2021.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. Evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering* (BJPE), São Mateus, vol. 3, n. º 2, p. 18-30. (2017). Editora CEUNES/DETEC.

NUNES, Cely do Socorro. O ensino jurídico em contexto universitário português: tradições curriculares em debate. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 12-41, jan./abr. 2015

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. *In*: Fávero Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823 – 1988*). 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 154-189.

ORIANI, Angélica Pall. *A abordagem histórica na produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil (1979-2007):* um instrumento de pesquisa. Marília, 2009. Relatório Científico apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (digitado).

PACHECO, Elza Dias. *Incidência de erros disortográficos em sujeitos alfabetizados por diferentes métodos.* Orientador: Joel Martins. 1974. 201 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. *A UNESP e a formação de Professores*. Orientador: Newton César Bazan. 1995. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PAIXÃO, Marcelo. Ações afirmativas por reserva de vagas no ingresso discente nas Instituições de Ensino Superior (IES): um panorama segundo o Censo da Educação Superior de 2010. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n.1, jan.-jun. 2012

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Reforma do ensino da língua materna (1884), de Antônio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil.* Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2013. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

PEDROSA, Renato Hyuda de Luna. Um plano diretor para o ensino superior público do estado de São Paulo. *Revista Ensino Superior*, Campinas, Unicamp, ano I, nº 2, p. 37-53, nov. 2010.

PEREIRA, Barbara Cortella. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na escola normal de São Paulo:* circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889). Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade de. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 337-354, set./dez. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2020)*. Campinas: PUCAMP, 2018. Disponível em: https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PDI-2018-2020.pdf. Acesso em 10 fev 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024)*. São Paulo: PUC/SP, 2020. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20do%20CONSUN%20n%C2%BA%2002-2021.pdf. Acesso em 10 fev. 2022.

POPPOVIC, Ana Maria. *Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita.* Orientador: Enzo Azzi. 1967. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1967.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 145, p.946-961, out/dez. 2018.

REAL, Dinah Aparecida Spiga. *Um experimento sobre o valor do período preparatório na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas na 1ª série do 1º grau*. Orientador: Jose Camilo dos Santos Filho. 1982. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1982.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34. *In*: Fávero Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823 – 1988*). 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 119-138.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n.º 3. p. 219-239, set. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil.* 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).* Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior privado*: tendências da última década. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

SANCHEZ, Luz Helena Toro de. *A extensão universitária*: o histórico da experiencia da UNICAMP. Orientador: José Luiz Sanfelice. 1996. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SANCHEZ, Ilara. Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do programa de pós-graduação em educação da Unicamp. Orientadora: Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery. 2019. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANT'ANNA, Hugo Cristo; ALVES, Júlio César Reis. Análise de dados da Plataforma Sucupira sobre a Pós-Graduação em Design no Brasil (2013-2017): uma primeira aproximação. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade.* Brasília, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2018

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Daltamir Vieira dos. *Treinamento ou formação?* um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores. Orientador: Euzi Rodrigues de Moraes, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1989.

SANTOS, Lincoln de Araújo. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. *19*, n. 49, p 1-18, jan/mar. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 25 jan. 1934a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 6.533, de 4 de julho de 1934. Aprova os Estatutos da Universidade de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 04 jul. 1934b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 12.038, de 1.º de julho de 1941. Aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 1º jul. 1941.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 161, de 24 setembro de 1948. Dispõe sôbre a criação de estabelecimentos de ensino superior em cidades do interior do Estado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 26 set. 1948.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 30 jan. 1976.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 9.449, de 26 de janeiro de 1977. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 26 jan. 1977.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 29 dez. 1983.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 03 fev. 1989.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 14 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 07 jul. 2021.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. 6. ed. Editora Best Seller, 2001

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional. Florianópolis. v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Regime Militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poíesis Pedagógica*. Catalão. v.8, n.2, p. 4-17. ago/dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência:* a formação da comunidade científica no Brasil. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006a.

SGUISSARDI, Valdemir. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In:* MOROSINI, Marília. (org.). *A universidade no Brasil:* concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 351-370.

SILVA, Márcia Regina Barros da Silva *Estratégias da ciência:* a história da Escola Paulista de Medicina (1933-1956). Bragança Paulista, Edusf, 2003.

SILVA, Odair Vieira da. *Teoria crítica, neoliberalismo e educação:* análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990. Orientador: Sinézio Ferraz Bueno. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marilia, 2015.

SILVA, Odair Vieira da. *Teoria crítica, neoliberalismo e educação*: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a.

SILVA, Odair Vieira da. *Produção acadêmica sobre alfabetização defendida nos programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo (1965-2020*): um instrumento de pesquisa. Marília: 2020b. (digitado).

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, jan./mar. 2016

SINISGALLI, Francisco José. *Maturidade infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita:* uma investigação biopsicossocial. Orientador: Maria Inês Fini. 1980. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1980.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/Inep/REDUC, 1989.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento n.º 1).

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Cadernos SBPC:* fundação e primeiros movimentos. São Paulo: SBPC, 2004

SOUZA, Marcos Lopes de. *Atividade curricular de integração entreensino, pesquisa e extensão (ACIEPE):* anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento. Orientadora: Denise de Freitas. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TREVIZAN, Edevania; TORRES, Júlio Cesar. Avaliação dos resultados na Implementação do REUNI no Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n.º 40, p. 1-22, set. 2020

TRINDADE, Hélgio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. *In:* MOLLIS, Marcela. (Comp.). *Las universidads em América Latina*: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

TROMBINI, Michelle M. Semiguen Lima; ROCHA, Mônica Aparecida da; LIMA, Fernando Silva. Avaliação do programa REUNI em Universidades Federais no Brasil. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.7, n.º 6, p. 92-105, mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA. *XIV Relatório de Autoavaliação Institucional da Uniara*: Comissão Própria de Autoavaliação. Araraquara: Uniara, 2020. Disponível: https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cpa-e-relatorios/relatorios/xiv-relatorio-autoavaliacao-institucional-uniara-jan-dez-2020.pdf. Acesso 09 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES. *Comissão Própria de Avaliação – CPA*: avaliação institucional 2019. Mogi das Cruzes: UMC, 2019. Disponível em: https://www.umc.br/cpa/documentos/relatorio2019.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2018-2022).* Taubaté: UNITAU, 2018. Disponível em: https://unitau.br/arquivos/deliberacoes/deliberacao-11662-consuni_058_2018___anexo_pdi_2018_2022_1546435625.pdf. Acesso em 18 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Anuário Estatístico 2020*: pós-graduação, ano base 2019. Campinas: Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2020/anuario2020.pdf. Acesso em 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO". *Anuário Estatístico*. São Paulo: Unesp, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IThm88jfGtG9XAZIrVFJe25jsmsy5wxk/view. Acesso em: 09 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2018-2022).* Ribeirão Preto: UNAERP, 2017. Disponível em: https://www.unaerp.br/documentos/3021-pdi/file. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário Estatístico 2021*. São Paulo: VREA/USP, 2021. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/anuario/br/acervo/AnuarioUSP_2021.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024)*. Sorocaba: Uniso, 2019. Disponível em: http://www.uniso.br/assets/docs/documentos-oficiais/pdi-2020-2024.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)*. Presidente Prudente: Unoeste, 2018. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/auniversidade/documentos/PDI-2018-2022.pdf?v=2. Acesso em 09 fev. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2021-2025). São Paulo:* Unifesp, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GSjXR7kvkR1eYz2kw8jqWOyG6SLPFo0b/view. Acesso em: 07 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Programas de Pós-Graduação*: Catálogo. São Paulo: Unifesp, 2017. Disponível: https://www.unifesp.br/images/DCI/revistas/Entreteses/Catalogo_PPGs_dez2017.pdf. Acesso: 12 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório Anual de Atividades 2008*. São Carlos: UFSCAR, 2008. Disponível: https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades/relatorio-de-atividades-2008.pdf. Acesso: 09 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de Transição nº 2/2020/ProPq.* São Carlos: UFSCAR, 2020. Disponível: https://www.propq.ufscar.br/a-propq/SEI_23112.016620_2020_51_RelatriodeGesto20162021.pdf. Acesso em: 09 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2018-2022).* São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em:

https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf. Acesso em 07 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2012-2022).* São Paulo: UFABC, 2013. Disponível em: http://propladi.ufabc.edu.br/images/pdi/livro%20pdi.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

UNIVERSIDADE METROPOLITA DE SANTOS. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2020-2024).* Santos: Unimes, 2020. Disponível em: https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2021/06/PDI-2020-2024-1-1.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2013-2017). São Caetano do Sul: USCS, 2017. Disponível em: https://www.uscs.edu.br/boletim/329. Acesso em 18 fev. 2022.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *Relatório de Autoavaliação Institucional:* ano base 2020. São Paulo: UPM, 2021. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade /outros/cpa/Relat%C3%B3rio_Trienal/RELAT%C3%93RIO_DE_AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O_DA_UPM-2020___ciclo_2018-2020.pdf. Acesso 08 fev. 2022.

VAIDERGORN, José. *As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo (1957-1964)*: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior no estado de São Paulo. Orientador: Cleiton Oliveira. 1995. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 2011.

VEIGA, Luciana Fernandes Veiga; DUTT-ROSS, Steven; MARTINS, Flávia Bozza Martins. Os efeitos da economia e da Operação Lava-Jato na popularidade da Presidente Dilma Rousseff no período pré-impedimento. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 27, n. 72, e002, p. 1-21, 2019.

WASSEM. Joyce. *A excelência nos programas de pós-graduação em educação*: visão de coordenadores. Orientador: Newton César Balzan. 2014. 274. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Acervos físicos em:

- **Marilia-SP**

Acervo do GPHEELLB Grupo de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" - Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Acervo da biblioteca da Universidade Estadual Paulista (Unesp) *Campus* – Marília/SP.

- **Bases de dados disponíveis *on-line* e *sites* da internet:**

Acervo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/acervo-historico.html

Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP)
Disponível em:
http://dedalus.usp.br/F/2HIP1AED4UM4EB3S2NEA2J3KVPJEMCBSBQ7KG14KN5NS2H4Y2E-21751?RN=71761026&pds_handle=GUEST

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)
Disponível em: https://teses.usp.br/

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE) da Pontifícia Universidade Católica (PUC)
Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Disponível em: https://www.mackenzie.br/biblioteca/recursos-de-pesquisa/biblioteca-digital-teses-e-dissertacoes

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (Uninove)
Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Metodista
Disponível em: http://portal.metodista.br/cienciameto/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
Disponível em: https://www.unoeste.br/site/biblioteca/nBDTD/SobreBDTD.aspx

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos (Unisantos)
Disponível em: https://www.unisantos.br/biblioteca/biblioteca-digital/

Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/

Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas (Unicamp)
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/

Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (RI-UFSCar)
Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/

Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Disponível em: https://repositorio.unesp.br/

Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/

Repositório Institucional da Universidade de Taubaté (Unitau)
Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo
Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/biblio.htm

APÊNDICE 1

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DEFENDIDA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1965-2020): UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

ODAIR VIEIRA DA SILVA

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DEFENDIDA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1965-2020): UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília/SP

SUMÁRIO

Apresentação 275

Referencias 282

Relação de Referências 284

1. Dissertações de mestrado sobre alfabetização..... 284

2. Teses de doutorado sobre alfabetização 342

Apresentação

Este instrumento de pesquisa é resultante das atividades que venho desenvolvendo desde o meu ingresso em 2017 como aluno regular do curso de Doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília, vinculado às linhas de pesquisa "História do Ensino da Língua Portuguesa" e "História da Alfabetização" do Grupo de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (GPHEELLB)[155] e do Projeto Integrado de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil", ambos coordenados pela Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

Como fase exploratória de minha pesquisa, elaborei este instrumento de pesquisa, centrado em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais, contendo a relação de referências de textos relacionados à produção acadêmica sobre alfabetização defendida em Programas de Pós-graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo no período compreendido entre 1965 e 2020. Os documentos localizados consistem em referências de teses de doutorado e dissertações de mestrado que tematizam sobre a alfabetização e aprendizagem de leitura e escrita de crianças em idade escolar.

O instrumento de pesquisa é um documento em forma de guia, inventário, catálogo ou indíce, que "[...] resume ou transcreve, em diferentes graus e amplitudes, fundos, grupos, séries e peças documentais existentes num [ou mais] arquivo permanente [...]" (DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA, 1996, p. 45).

De acordo Bellotto (1979), o instrumento de pesquisa representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, tendo em vista que:

> [...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História e [...] qualquer que seja a orientação do trabalho histórico a que se proponha um

[155] O GPHEELLB decorre do Programa de Pesquisa "História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (PPHELLB), e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, resultou o Projeto Integrado de Pesquisa "História do ensino de Língua e Literatura no Brasil" (PIPHELLB), em desenvolvimento desde 1995, todos coordenados pela Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti. O GPHEELLB, o PPHELLB e o PIPHELLB estão organizados em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral — ensino de língua e literatura no Brasil — se subdivide em seis linhas de pesquisa: "História da formação de professores"; "História da alfabetização"; "História do ensino de língua portuguesa"; "História do ensino de literatura"; "História da literatura infantil e juvenil" e "Memória e história da educação". Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: http://www.marilia.unesp.br/gphellb. Atualmente, esse grupo tem como líder a Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti e, como vice-líder, Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

> pesquisador, dentro do vastíssimo campo que se abre hoje a História [...] ele necessitará, indubitavelmente, do texto colocado ao seu alcance pelo instrumento de pesquisa. (BELLOTTO, 1979, p. 133)

Nesse sentido, ainda propõe Bellotto (1991) que:

> [e]scolhido um tema e aventadas as hipóteses de trabalho, o historiador passa para o como e o onde. Diante de um sem-número de fontes utilizáveis, a primeira providência, pela própria essência do método histórico, é a localização dos testemunhos. (p. 104)

A opção pela delimitação cronológica entre 1965 e 2020 decorre do fato de que, a partir da década de 1960, são implementadas no Brasil políticas governamentais de incentivo à criação e expansão da pós-graduação. Esse processo foi inicialmente previsto por meio do artigo 69 da Lei Federal n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20/12/1961 (BRASIL, 1961b). De acordo com Cury (2005), essa lei amparou a elaboração do Parecer n.º 977, do Conselho Federal de Educação (CFE), de 03/12/1965. Para ele, esse parecer "[...] passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil" (p. 10).

Considerando tais constatações, escolhi como marco inicial de minha pesquisa o primeiro trabalho acadêmico que localizei sobre leitura e escrita. Trata-se da tese de doutorado escrita por Almeida (1965), *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Como delimitação temporal de encerramento da pesquisa, defini o ano de 2020, devido ao prazo de atualização das publicizações[156] das teses de doutorado e dissertações de mestrado no *site* do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Como critérios de seleção das referências, para integrar o instrumento de pesquisa, decidi que as referências de teses de doutorado e dissertações de mestrado localizadas deveriam conter em seus títulos, além do termo "alfabetização" ou "leitura e escrita", palavras que indicassem o "como ensinar", ou informações como "linguagem escrita", "ciclo básico de alfabetização", "métodos de alfabetização", "cartilhas de alfabetização" ou

[156] De acordo com Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), o termo "publicizar" é utilizado "[...] porque não se trata de 'publicação qualificada', conforme critérios e normas da CAPES, estabelecidos para qualificação da produção bibliográfica, um dos itens de avaliação dos programas de pós-graduação. Embora aprovadas pelas respectivas bancas examinadoras, as teses e dissertações publicizadas no Portal CAPES não são submetidas à avaliação cega por pares, que integram corpo editorial, como ocorre com periódicos, sobretudo, ou com livros formalmente 'qualificados'" (p. 15).

"ensino inicial de leitura e escrita", ou, ainda, referências de teses e dissertações que tematizavam a formação de professores alfabetizadores.

Feito esses procedimentos, senti necessidade de verificar se todas as referências localizadas e reunidas correspondiam de fato ao tema e às delimitações propostas. Desse modo, além das referências dos textos, resolvi ler alguns resumos e palavras-chave das teses e dissertações que localizei. Assim, foi possível excluir algumas referências, que, apesar de apresentarem títulos que correspondiam com a pesquisa, em sua essência não tratavam do tema. Do mesmo modo, localizei algumas referências que, embora em seus títulos não remetessem diretamente ao tema, foi possível incluí-las no instrumento de pesquisa por meio da leitura de seus resumos e palavras-chave.

No que se refere à delimitação espacial da pesquisa e às instituições de produção e defesa das teses de doutorado e dissertações de mestrado, utilizei como critério aspectos geográficos de localização, para selecionar as referências de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação em universidades públicas, privadas e confessionais no estado de São Paulo que tematizavam alfabetização. Desse modo, optei, também, por selecionar as referências de teses e dissertações, que, embora fossem defendidas em Programas de Pós-graduação no estado de São Paulo, tematizavam sobre a alfabetização em outras Unidades da Federação.

Em relação ao tema que me ocupo nesta pesquisa, saliento que, para a localização, a recuperação e a reunião das referências de teses e dissertações, considerei apenas o ano de defesa das teses e dissertações sobre alfabetização defendidas no estado de São Paulo, apesar de alguns trabalhos analisarem outros períodos e outras décadas.

Quanto ao tema alfabetização e seu conceito, apresento a seguir algumas formulações que contribuíram para a elaboração dos critérios de seleção das referências das teses e dissertações. Para tanto, tomei como como referência conceitos elaborados por Soares (1985), Tfouni (1995) e Mortatti (2010).

De acordo com Soares (1985), a alfabetização é um "[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (p. 20). Para ela, o entendimento desse conceito se "[...] desenvolve em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* têm, em nossa língua" (p. 20, grifos no original). No primeiro:

> [...] *ler* e *escrever* significam o domínio da "mecânica" da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em

> grafemas (escrever) e (ler) de grafemas em fonemas. (SOARES, 1985, p. 20, grifos no original)

No segundo:

> [...] *ler* e *escrever* simplificam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. (SOARES, 1985, p. 20, grifos no original)

Morais e Albuquerque (2007) consideram a alfabetização como um:

> [...] processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (p. 15)

Para Tfouni (1995, p. 9) "[a] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização". Mortatti (2010, p. 329) compreende a alfabetização "[...] como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças" (p. 329).

Neste instrumento de pesquisa, levando em consideração os conceitos mencionados anteriormente, a alfabetização é entendida como um processo inicial e restrito de escolarização que conduz à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita em língua portuguesa de crianças em idade escolar.

Em consonância com esse entendimento, adotei alguns critérios para seleção e reunião de referências de teses e dissertação que tematizavam sobre alfabetização: não selecionei as referências de teses e dissertações que versavam sobre alfabetização de crianças na Educação Infantil; não selecionei referências de teses e dissertações de alfabetização de crianças a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, bem como alfabetização de jovens e adultos. Do mesmo modo, não selecionei referências de teses de doutorado e dissertações de mestrado que tematizavam a alfabetização em sentido amplo, como alfabetização matemática e alfabetização digital. No que tange ao letramento escolar, selecionei apenas as referências de teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordavam essa temática na fase de alfabetização delimitada anteriormente. Com relação à formação de professores, selecionei apenas as referências que abordavam a temática sobre formação de professores para alfabetização na fase inicial de escolarização.

Com relação ao processo de escolarização e às fases de alfabetização, considerei as normativas legais, de acordo com as publicações, no período compreendido entre 1965 e 2020. No que tange às normativas legais, a Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, aponta a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, nas quatro séries iniciais, a ser ministrado em língua portuguesa, porém não estipulava quais séries deveriam ser destinadas a alfabetização (BRASIL, 1961b). A Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, assevera a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, porém não estipulou quais séries deveriam ser destinadas exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 1971).

Na década de 1980, no estado de São Paulo, foi publicado o Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, que instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no ensino de 1º grau nas escolas estaduais, com duração mínima de dois anos letivos, a ser implantado a partir de 1984 (SÃO PAULO, 1983).

Na década de 1990, a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 32, assevera a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com oito anos de duração a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1996). Contudo, a Lei Federal n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação do artigo 32 da LDB de 1996, e institui a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, a partir dos seis anos de idade, enfatizando o desenvolvimento da aprendizagem e o pleno domínio da leitura e da escrita, bem como facultando o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos (BRASIL, 1996).

Em 2008, com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de agosto de 2008, houve a determinação de que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos, iniciando o "[...] *primeiro ano* do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no *segundo e no terceiro anos*, com as crianças de sete e oito anos de idade" (BRASIL, 2008, p. 02, grifos no original). Corroborando com esse parecer, em 2012, é promulgada a Portaria nº 867, do Ministério da Educação, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como finalidade promover a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental da educação básica pública, em escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras (BRASIL, 2012a).

Após a realização dos procedimentos mencionados acima, pude compreender melhor alguns aspectos que caracterizavam a pesquisa e o instrumento de pesquisa com a abordagem histórica. Nesse contexto, para a elaboração deste instrumento de pesquisa, optei pela abordagem histórica, que, de acordo com Mortatti (1999), é:

> [...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação. (p. 73)

Para a localização das referências dos textos, até o momento, consultei acervos físicos, *sites* e bases de dados disponíveis *on-line*. Dentre os acervos físicos, destaco os do GPHEELLB e o acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília/SP.

Com relação às bases de dados disponíveis *on-line,* destaco o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além desses catálogos, destaco a consulta aos seguintes repositórios: Biblioteca Digital de Produção Intelectual (BDPI) da Universidade de São Paulo; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas (Unicamp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (RI-UFSCar); Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Repositório Institucional da Universidade de Taubaté (Unitau); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Tede) da Pontifícia Universidade Católica (PUC); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (Uninove); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Metodista; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos (Unisantos).

A atividade de normalização das referências de acordo com as normas atuais da ABNT demandou um pouco mais de trabalho, pois foi necessário localizar os nomes dos orientadores e programas de pós-graduação das teses e dissertações. No caso de alguns trabalhos, o ano de defesa foi anterior à criação da Plataforma Sucupira em 2014, portanto, as informações necessárias para a elaboração das referências não estavam disponíveis nas bases de dados *on-line*, de modo que em muitos casos essas informações tiveram que ser acessadas por meio da Plataforma Lattes.

Feita essa etapa, realizei a seleção e a ordenação de cada referência e as organizei de acordo com cada tipo de texto. Até o momento, reuni 738 referências de textos, ordenadas

em duas seções: “Dissertações de mestrado” (573 referências de textos) e “Teses de doutorado” (165 referências de textos).

Apresento, no Tabela 1, a quantidade de referências por seção.

Tabela 1: Quantidade de referências localizadas

Tipo de Texto		**Total**
1.	Dissertações de mestrado	573
2.	Teses de doutorado	165
Total		**738**

Fonte: Elaborado por Silva (2020b)

O processo de elaboração deste instrumento de pesquisa tem contribuído para a compreensão de aspectos importantes relacionados à produção acadêmica sobre a alfabetização no estado de São Paulo, bem como pode contribuir para os estudos sobre a história da alfabetização no Brasil. Nesse sentido, é possível confirmar a importância e a relevância dos instrumentos de pesquisa para o desenvolvimento de pesquisas de abordagem histórica.

Referências

ALMEIDA, Romeu de Morais. *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros.* Orientador: Arrigo Leonardo Angelini. 1965. 340 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira de Referências* (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2018.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes:* tratamento documental. São Paulo: T.A Queiroz, 1991.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/545856. Acesso 21 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2 graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 26 de nov de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de nov de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em 19 nov. 2019

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 25 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.º 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº 30, p. 7-20, set./dez., 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. *Construir Notícias*. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

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.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; PASQUIN, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafio. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.5, n.13, p.06-31, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114967. Acesso em: 25 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 29 dez. 1983. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833 28.12.1983.html. Acesso em: 25 nov. 2019

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359. Acesso em: 25 nov. 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

Relação de Referências

1. Dissertações de Mestrado (1965 -2020)

ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes*. Orientadora: Myrtes Alonso. 1986. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:* o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita e as práticas educativas nestes dois níveis do ensino básico. Orientador: Durlei de Carvalho Cavicchia. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

AFONSO, Priscila Benitez. *Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência.* Orientadora: Camila Domeniconi. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ALBINO, Mary Ruth. *O texto no período da alfabetização*: uma abordagem etnográfica. Orientador: Dagoberto Buim Arena. 1997. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

ALEXANDRE, Mariana dos Reis. *Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento*. Orientadora: Thais Cristina Rodrigues Tezani. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

ALMEIDA, Cristiana Corrêa de. *Processamento auditivo e fonológico em crianças*: Influência da faixa etária e da alfabetização. Orientadora: Liliane Desgualdo Pereira. 2000.119 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Helenice Martins de. *A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande – SP*. Orientador: Luiz Carlos Barreira. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ALMEIDA, Maria Júlia de Paiva. *Dificuldades de professoras de 1ª série quanto a alguns problemas linguísticos da alfabetização.* Orientador: 1982. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. *O método integral para o ensino da leitura e escrita - uma proposta de alfabetização com compreensão.* Orientador: José Carlos de Araújo Melchior. 1988. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ALVAREZ, Sonia Maria. *Leitura na alfabetização:* uma proposta alternativa de trabalho pedagógico. Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini. 1993. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALVES, Laura Maria Fernandes Moreira. *A Escola Estadual Capistrano de Abreu - Guarulhos e a cartilha Sodré*. Orientadora: Leonor Lopes Fávero. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES, Leandro Gaspareti. *Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo*. Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ALVES, Maria Elvira da Silva. *ABC... até Z!* de Bartolomeu Campos de Queiros e diferentes e possíveis estratégias de alfabetização para alunos com necessidades educacionais especiais. Orientadora: Ana Elvira Luciano Gebara. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2017.

ALVES, Maria Leila. *O papel equalizador do regime de colaboração estado município na política de alfabetização.* Orientador: Moacir Gadotti. 1990. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

ALVES, Valdiana do Bomfim. *O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo*: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos. Orientador: Sandoval Nonato Gomes Santos. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AMARAL, Angélica Soares de. *O brincar e a aprendizagem da escrita no início do Ensino Fundamental*: sua inter-relação como o processo de imaginação. Orientadora: Karina Garcia Mollo. 2020. 140 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020.

AMARAL, Cintia Wolf do. *Alfabetização numa perspectiva crítica*: análise das práticas pedagógicas. Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

AMARAL, Suely Aparecida. *Saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais*. Orientador: Clarilza Prado de Souza. 1996. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

AMBROGI, Ingrid Hötte. *O discurso do professor alfabetizador considerado bem-sucedido:* uma análise de suas práticas cotidianas. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. *Ciclo Básico:* o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança. Orientadora: Bernadete Angelina Gatti. 1989. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

AMBROSIO, Marcela Fernanda de Souza. *A psicomotricidade e a alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental*. Orientadora: Gislene de Campos Oliveira. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AMÉDI, Neusa Maria. *A alfabetização do deficiente mental educável*. Orientadora: Maria Celina Teixeira Vieira. 2005. 85 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

ANACLETO, Julia Maria Borges. *O papel do outro na aquisição da escrita pela criança*. Orientador: Leandro de Lajonquiere. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Debora de Freitas Ferreira. *Avaliação da aprendizagem*: a incoerência entre o discurso e a prática no Ciclo Básico do estado de São Paulo. Orientadora: Maria de Lourdes Morales Horiguela. 1997. 139 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

ANDRADE, Elizabete Maria de Almeida. *Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita:* o papel da capacitação de professores. Orientador: Eliseu Coutinho de Macedo. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

ANDRADE, Irene Rodrigues de. *Ciclo Básico:* da proposta transformadora de alfabetização a realidade de sua prática. Orientador: Sergio Antônio da Silva Leite. 1992. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ANDRADE, Juliana Cristina Alves de. *A aquisição da escrita para uma fonoaudiologia pela psicanálise.* Orientador: Regina Maria Ayres de Carvalho Freire. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de. *A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. Orientadora: Dirce Charara Monteiro. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

ANDRADE, Ramirys Barbosa Ferreira de. *Parceiros de escrita*: um estudo sobre experiências com a palavra ou escritas poéticas de um professor e de seus estudantes. Orientadora: Elizabeth dos Santos Braga. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANDREUCCI, Sonia Brasil de Siqueira. *O Coordenador Pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo:* relato de uma experiência de alfabetização. Orientadora: Maria Regina Maluf. 1989. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

ANNUNCIATO, Iris Vanessa Alves Marques. *Formação de professores alfabetizadores no ensino público:* uma proposta sócio-histórico-cultural. Orientadora: Maria Cecilia Camargo Magalhães. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ANTONELLI, Maria Matilde. *Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.* Orientadora: Marilia Claret Geraes Duran. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. *A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores.* Orientadora: Helena Faria de Barros. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

ARAUJO, Ágata Almeida de. *Estudo das propriedades psicométricas de instrumentos para a avaliação de leitura e escrita*. Orientadora: Tatiana Pontrelli Mecca. 2018. 80 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO, Osasco, 2018.

ARAUJO, Elioenai Oliveira. *O conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização (2010- 2017*). Orientadora: Jarina Rodrigues Fernandes. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ARAUJO, Maria Carmen de C. Silva. *A prática pedagógica do professor alfabetizador bem-sucedido das camadas populares*. Orientador: .1993. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

ARAUJO, Maria Noemi de. *Mas eu escrevi do meu jeito:* histórias de construções de leituras e de escritas**.** Orientadora: Sarita Maria Affonso Moysés. 1991. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARAUJO, Samara Elyza Macedo de. *Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)*: um estudo de caso. Orientador: Fabrício do Nascimento. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ARAUJO, Susana de Oliveira Abreu. *A prática das estratégias de leitura no ambiente escolar:* aspectos de análise nos textos de 3º ano do Ensino Fundamental. Orientador: Sonia

Sueli Berti Santos. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo, 2012.

ARENA, Dagoberto Buin. *Supervisão e alfabetização:* novas concepções para uma nova prática. Orientador: Celestino Alves da Silva Junior. 1991. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1991.

ARNOSTI, Vanessa Bueno. *Ciclo alfabetização:* as propostas e as práticas pedagógicas. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

ARRUDA, Juliana Porto de. *O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos.* Orientadora: Suely Amaral Mello. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

ARTUSSA, Lucimara. *O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP*. Orientadora: Maria Iolanda Monteiro. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

AVANTE, Rowana Quadros. *O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças*: as relações de mediação no ensino. Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

AVELLAR, Rosa Maria Gentil de. *Práticas docentes no ciclo básico*: um estudo de recursos didáticos alternativos para produção de textos. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 1995. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, 1995.

AZEVEDO, Ana Laura do Valle de Barros e. *A Construção de um espaço dialógico em sala de aula*: imagens de um ambiente de leitura e escrita. Orientadora: Mary Júlia Martins Dietzsch. 1999. 1 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

AZEVEDO, Cleomar. *A prática do professor alfabetizador - algumas considerações.* Orientadora: Helena Coharik Chamlian. 1994. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BAHIA, Norines Panicacci. *O significado de uma década no contexto da democratização do ensino:* o Ciclo Básico no Estado de São Paulo - 1984/1994. 257 f. Orientadora: Mere Abramowicz. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BALBINO, Keila Tatiane da Silva. *O programa ler e escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita:* estudo de caso. Orientadora: Regina Maria Ayres de Carvalho Freire.

2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BALDO, Claudia Helena Araújo. *A influência do letramento digital no processo de alfabetização:* contribuições para a aquisição da escrita. Orientadora: Filomena Elaine Paiva Assolini .198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BARBOSA, Ana Flávia Miranda. *A importância do letramento emergente no processo de alfabetização:* em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Idmea Semeghini Prospero Machado Siqueira. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Elisama Rodrigues dos Santos. *A aquisição do sistema ortográfico*: alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros**.** Orientadora: Sílvia Dinucci Fernandes. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARBOSA, Lais Fernanda Espósito. *Concepções e práticas docentes*: percursos da leitura na alfabetização. Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

BARBOSA, Maria Elisabeth Gomes. *O ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental*: um olhar para o livro didático Ápis. Orientadora: Patrícia Silvestre Leite Di Iório. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

BARBOSA, Maria José Landinar de F. *Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita*. Orientadora: Rosa Attié Figueira. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Thaís. *Memória operacional fonológica, consciência fonológica e linguagem nas dificuldades de alfabetização*. Orientador: Orlando Francisco Amodeo Bueno. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARCELLOS, Carolina Arantes Pereira. *Assessoria escolar fonoaudiológica*: sob o efeito da escrita e sua aquisição**.** Orientadora: Regina Maria Freire. 2003. 58 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARLETTA, Barbara Pereira Leme. *(Re)ensinando a alfabetizar:* um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). Orientadora: Vivian Batista da Silva. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARNABE, Adriana Aparecida. *O ciclo alfabetização*: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira

Micotti. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

BARROS, Anaqueila Garcia de. *Alfabetizando para o mundo:* estudo de caso sobre ética no Ensino Fundamental I. Orientadora: Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, 2001.

BARROS, Leonardo Augusto D'Almeida. *Aprender brincando:* contribuições de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores. Orientadora: Maria da Graça Nicoletti Mizukami. 2011.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BARROS, Paula Mangolin de. *A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública*: um estudo de caso. Orientadora: Lisete Regina Gomes Arelaro. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

BASSO, Rosângela de Barros**.** *Estudo do processo de construção da leitura e escrita a partir de uma intervenção construtivista preventiva***.** Orientação: Maria Thereza Costa Coelho de Souza. 1998.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BATISTA, Karina. *Aprendizagem, motivação e jogos*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. Orientador: Silvio Henrique Fiscarelli. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

BAZE, Naira David. *A relação entre a produção oral e escrita:* focalizando o caso de uma criança em processo de alfabetização. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Piracicaba, 2007.

BENATI, Evelyn Raquel. *Habilidades cognitivas percepto-visomotoras e competências prévias para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com fissura labiopalatina.* Orientadora: Maria de Lourdes Merighi Tabaquim. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. *História e memória da alfabetização*: análise dos processos de elaboração do programa alfa. Orientador: Kazumi Munakata. 1999. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BERTAN, Andréa Henrique Franco. *Teoria, prática e o método utilizado*: o desafio da alfabetização. Orientadora: Lucia Helena Tiosso Moretti. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

BERTOLANI, Ana Liria Sacomano. *Formando leitores contando histórias*: a construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita. Orientadora: Raquel

Salek Fiad. 1999. 104p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho*. Orientadora: Maria do Rosário Mortatti Magnani. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 1997.

BETETTO, Ana Maria Belém de Freitas. *Remediação de leitura e escrita em escolares através de instrução programada.* Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1981. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

BEVILACQUA, Maria Cecília. *Audiologia Educacional*: considerações sobre audição em crianças da 1ª série do 1º grau. Orientador: Joel Martins. 1978. 59 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

BEZERRA, Maria Pia Gomes. *O ciclo básico nas concepções de professores potiguares.* Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BEZERRA, Natalie Archas. *O gesto didático de regulação da aprendizagem:* a sondagem em uma turma de alfabetização. Orientador: Sandoval Nonato Gomes Santos. 2012.101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BEZERRA, Maria Pia Gomes. *O ciclo básico nas concepções de professores potiguares.* Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BISCOLLA, Vilma Mello. *Construindo a alfabetização um estudo de caso.* Orientadora*:* Marieta Lucia Machado Nicolau.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

BISOGNIN, Andrea Guida. *O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático*. Orientadora: Kazumi Munakata. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOLINA, Mariane. *As políticas públicas de alfabetização e letramento na rede municipal de Sorocaba*: caminhos e rupturas. Orientador: José Claudinei Lombardi. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BONASSI, Patrícia dos Reis Moura. *Das competências metalinguísticas de alunos do Ensino Fundamental com e sem queixas de alterações da comunicação oral e/ou gráfica.* Orientador: .1999 88 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

BONEL, Monica Maia. *O Ciclo Básico*: estudo de caso de um a política pública no estado de São Paulo. Orientadora: Lucia Mercês de Avelar. 1993. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BONFIM, Sirlei Bruno Munhoz. *As atribuições do supervisor de ensino no estado de São Paulo:* uma análise do Programa Ler e Escrever nas classes de alfabetização. Orientadora: Gisela do Carmo Lourencetti. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. *Alfabetização e letramento:* ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada online. Orientadora: Renata Portela Rinaldi. 2015. 122 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

BORDIGNON, Josiane Tomasella. *A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.* Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2009. 154 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro, 2009.

BORGES, Onelice de Medeiros. *Caracterização da criança repetente na 1ª série do 1º grau das Escolas Estaduais da cidade de João Pessoa*. Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão. 1981. 95 p. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1981.

BORTOLACI, Natalia. *Alfabetização no Ensino Fundamental*: novas bases curriculares. Orientador: Claudemir Belintane. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia Penteado. *Aprendizagem de leitura e desempenho no WISC em crianças com história de fracasso escolar.* Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 1997. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

BOSCOLO, Eliana Aparecida Barbosa. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* resultados da experiência em Campinas. Orientadora: Marilda Silva. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

BRAGA, Sabrina Gasparetti. *Dislexia:* a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. Orientadora: Marilene Proenca Rebello de Souza. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRANDE, Carla Andréa. *Produção de text infantis e pesquisa colaborativa*: a prática pedagógica e a aquisição da escrita**.** Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sã Carlos, São Carlos, 2003.

BRASIL, Christina César Praça. *Integrando fonoaudiologia e escola*: uma proposta para prevenção do distúrbio de leitura e escrita. Orientador: Brasília Maria Chiari. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRAZ, Jéssica Munhoz Araújo. *Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo*. Orientadora: Adriana Bauer. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BUCIANO, Maria Fernanda Pereira. *"Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha"*: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. 2012. 311 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Alfabetização do deficiente auditivo:* estudo sobre aplicação de abordagem analítica. Orientador: Mauro Spinelli. 1982. 167 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.

BUENO, Miriam Lara Piloni Borges. *Oralidade e escrita*: uma relação de complementaridade. Orientadora: Luci Banks-Leite. 2003. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BURMESTER, Wania Emerich. *Alfabetização*: uma comparação do desempenho de alunos que aprendem a ler e escrever na abordagem fônica ou global. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BUZETTI, Miryan Cristina. *Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita*. Orientadora: Tânia Maria Santana de Rose. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABELLO, Janaina. *Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas*: novas tecnologias e práticas pedagógicas. Orientadora: Heloísa Andreia de Matos Lins. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CALIL, Rosana. *No olho do furacão:* desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos - A experiência do programa "Letra e Vida" em Piracicaba. Orientador: Severino Antônio Barbosa. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2008.

CALVO, Adriano Percival. *A produção gráfica e escrita*: focalizando a variação da produção de força. Orientador: Ana Maria Pellegrini. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

CAMACHO, Priscila Vita. *Um estudo sobre o "programa ler e escrever" da rede pública do estado de São Paulo*. Orientadora: Maria Leila Alves. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CÂMARA, Cláudia Gardel. *Auto alfabetização precoce:* indício de superlotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos? Orientador: Iraí Cristina Boccatto Alves. 1999. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CÂMARA, Regina Celia dos Santos. *A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos*: os desafios do 1º ano. Orientadora: Norinês Panicacci Bahia. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

CAMARGO, Maria Aparecida Bosschaerts de. *Escrita como objeto social:* diagnóstico do uso de textos alternativos na prática docente do professor alfabetizador nas escolas de Osvaldo Cruz. Orientadora: Maria Alice de Oliveira Faria. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. *Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita*. Orientador: Sarita Maria Affonso Moysés. 1994. 103 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CAMARGO, Marilia Flavia de. *Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade de alfabetização*: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein. Orientadora: Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. 2020. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAMARGO, Ricardo Leite. *Desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento escolar*. Orientadora: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 1997. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAMPOS, Camila Torricelli. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. Orientadora: Cláudia Raymundo Reyes. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAMPOS, Flavia Roberta Velasco. *O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos*: o que dizem alunos e professores. Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2015.163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

CAMPOS, Jacyra Calazans. *Leitura oral e leitura silenciosa:* fatores psicopedagógicos que atuam no rendimento do aluno. Orientador: Maria José de Barros Fornari de Aguirre. 1970. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1970.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. *Futuros professores e a reflexão sobre "erros" da criança no desenvolvimento da linguagem escrita*: um caminho em busca de mudanças. Orientador: Nivaldo Nale.1993. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. *Os saberes do professor alfabetizador:* entre o real e o necessário. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

CARDILI, Wuendy Fernanda. *A palavra do outro ouvida e respondida*: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais. Orientadora: Maria Isabel de Moura Brito. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. *Alfabetização na educação do campo*: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARDOSO, Renata Santana de Miranda. *O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental:* um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização. Orientador: Nelson Antônio Simão Gimenes. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARDOZO, Juana Maria Rey de. *Era uma Vez, Nós...Crianças - A literatura infantil como elemento enriquecedor do processo de alfabetização de crianças com baixa visão*. Orientador: Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. 1999. 160 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CARMELLO, Lenita. *Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida.* Orientadora: Dirce Charara Monteiro. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

CARMO, Helena Moreira e Silva. *O problema dos repetentes da 1ª série primária nos grupos escolares de São Paulo*. Orientadora: Odette Lourenção van Kolck. 1970. 26 p. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1970.

CARNEIRO, Luciana Apolônio Rodrigues. *Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização.* Orientadora: Rosa Maria Manzoni. 216 f. Dissertação.

(Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

CARVALHAIS, Keuri Costa. *A relação com a linguagem escrita na inclusão escolar de uma criança com deficiência visual*: mediação pedagógica e (im)possibilidades de ensino-aprendizagem. Orientadora: Maria de Fatima Carvalho. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

CARVALHO, Andrea. *Cidadania como decorrência da alfabetização - conceitos subjacentes aos PCN's*. Orientador: Carlos Felipe Moisés. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação). Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva. *Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger*. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CARVALHO, Graziele Fernanda. *Alfabeto dos animais:* um diálogo entre alfabetizar e letrar. Orientador: Rodrigo Foltran 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Lucia Helena Borges de. *O processo de leitura e escrita*: estudo de casos em escolas de Uberlândia. Orientadora: Bernardete Angelina Gatti. 1990. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *O ensino da leitura e da escrita*: o imaginário republicano (1890-1920). Orientadora: Mirian Jorge Warde. 1998. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CASAROTTE, Jessica Barboza. *As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem*: um estudo no primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Nazaré da Cruz. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

CASTRO, Aretha Bispo de. *Ensino de leitura e escrita baseado no paradigma da equivalência:* um programa de consultoria colaborativa com professor. Orientadora: Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

CASTRO, Danielle Andrade Silva de. *A contribuição das habilidades de letramento emergente para as competências iniciais de leitura e escrita.* Orientadora: Sylvia Domingos Barrera. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CASTRO, Janaina de Fatima Zambone. *A prática de uma professora bem-sucedida*: uma leitura comportamental. Orientadora: Maria Alice de Campos Rodrigues. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

CASTRO, Sumaya Pimenta de. *A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental e as dificuldades encontradas nesse processo.* Orientadora: Abigail Malavasi.2018. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

CAVALCANTI, Edna Maria da Silva. *A escrita de uma criança surda:* uma análise alternativa. Orientadora: Regina Maria Freire. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?* Orientador: Antônio Carlos Caruso Ronca. 1992. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CEZARETTI, Rosângela Elidia. *Ensino de leitura e escrita para estudantes com dificuldades de aprendizagem:* ensino de cópia e desenvolvimento de relações de equivalência. Orientador: Júlio Cesar Coelho de Rose. 1997.102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

CHAVES, Francine Silva. *Alfabetização e Letramento, Desenvolvimento e Aprendizagem*: percepções e concepções de professores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação – SP. Orientadora: Sanny Silva da Rosa. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2009.

CIPRIANO, Emília Maria Bezerra. *Especialista e alfabetizador a construção da práxis pedagógica pelo diálogo.* Orientador: Bernardete Angelina Gatti. 1991. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

COELHO, Izac Trindade. *Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização*: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

COELHO, Maria Alice. *Processo de construção da escrita e abstração reflexiva*: em busca de relações. Orientação: Rosely Pelermo Brenelli. 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

COELHO, Maria Isaura Lara de Souza. *Alfabetização:* um estudo de caso - experiências bem-sucedidas de professores da região de Campinas. Orientador: Amelia Americano Domingues de Castro. 1989. 103 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

COELHO, Sebastiao de Oliveira. *A alfabetização na rede municipal de Diadema*: identificando boas práticas. Orientador: Norines Panicacci Bahia. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. *Linguagem escrita e escrita da linguagem. Emília Ferreiro e Jean le Boulch:* um confronto de teorias. Orientadora: Maria de Lourdes Ramos da Silva. 1990. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

COLOMBO, Fabiana Aurora. *Aquisição da escrita*: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CONDE, Narriman Rodrigues. *Os contos de fadas na sala de aula: um diálogo com textos de crianças*. Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva. 1996. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, 1996.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. *Concepções dos professores da 1ª série do 1º grau do município de Corumbá/MS, sobre o processo de alfabetização.* Orientadora: Marli André. 1989. 143 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

CORREA, Kelli Cristina do Prado. *Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização.* Orientadora: Simone Rocha de Vasconcellos Hage. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCN's*. Orientadora: Anna Rachel Machado. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORTEZ, Ana Carolina Martins. *Funções Executivas e leitura de palavras e pseudopalavras em crianças Alfabéticas.* Orientadora: Fernanda Dreux Miranda Fernandes. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. *Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento*. Orientador: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho. 2020. 289 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2020.

COSTA, Claudiane de Cassia. *As concepções de linguagem:* um olhar sobre materiais do programa Bolsa Alfabetização. Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Andrade. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

COSTA, Fabiana Regiani da. *Frente o lápis e o papel*: uma discussão sobre a instituição da posição leitor. Orientadora: Maria Francisca Lier-DeVitto. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Leila Pessoa da. *Para uma análise do fracasso escolar, na mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. Orientador: Cidmar Teodoro Pais. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

COSTA, Maria Carolina Branco. *Modos de participação de crianças em práticas digitais no 1º ano do Ensino Fundamental*. Orientador: Ana Lucia Horta Nogueira. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ensino, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

COSTA, Maria da Conceição. *Da vivência à elaboração*: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Claudemir Belintane. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. Um programa para alfabetização de deficientes mentais: primeiros resultados. Orientador: Lucia E. S. Prado de Almeida Ferraz. 1984. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

COSTA, Nélia Paula Pereira. *Leitura:* identificação de repertório dos alunos da 2ª série do ensino fundamental por meio de instrumento computadorizado. Orientadora: Melania Moroz. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COUTO, Lucia Helena. *Currículo como direito de aprendizagem*: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização. Orientador: Fernando José de Almeida. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

COUTO, Nara Soares. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever*. Orientador: Dagoberto Buin Arena. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

CRUZ, Claudia Alves. *Atividades ortográficas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – ler e escrever (2007).* Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba - Piracicaba, 2016.

CRUZ, Dayse Cristina Araújo da. *Os modos de apropriação da perspectiva psicogenética sobre aquisição do sistema de representação escrita em pesquisas acadêmicas*. Orientador: Emerson de Pietri. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRUZ, Maria Christina. *Alfabetizando crianças surdas:* análise da proposta de uma escola especial**.** Orientadora: Maria Cristina da Cunha Pereira. 1992. 200 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CUNHA, Alessandra Marques da. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna:* relacionando expectativas e o conteúdo ensinado. Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

D'ALBERTAS, Christina Jeanne Marie. *Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização.* Orientadora: Fraulein Vidigal de Paula. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DALCHECO, Paulo Chagas. *Autoria escolar:* leitura e escrita como possibilidades de constituição do sujeito na linguagem. Orientador: Claudemir Belintane. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DANTAS, Mauriza Moura. *Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos*. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2006. 22 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAVOLI, Sonia Maria Leite. *O efeito das habilidades básicas no processo de alfabetização em crianças da 1ª série do 1º grau.* Orientador: Sergio Antônio da Silva Leite. 1990. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DECIETE, Nilce. *Tecendo os sentidos de alfabetização:* repercussões do letramento e as relações de ensino em foco. Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DEFENDI, Sandra Gomes Dumont. *Reorganização dos ciclos de aprendizagem*: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo. Orientadora: Regina Cândida Ellero Gualtieri. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

DELGADO, Evaldo Inácio. *De leiga a titulada*: o caso de uma professora alfabetizadora de Cacoal-RO. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

DIANA, Cleber Aparecido. *Tele avaliação:* validação da bateria de avaliação de leitura e escrita (BALE) on-line. Orientador: Elizeu Coutinho de Macedo. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DIAS, Rosana Siqueira. *Uso e conhecimento ortográfico de crianças com transtorno específico da leitura e da escrita*. Orientador: Clara Regina Brandão de Ávila. 2005. 54 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Alfabetização - propostas e problemas para uma análise do seu discurso.* Orientador: Romeu de Moraes Almeida. 1979. 122 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. *Alfabetização em São Paulo (1970-1985):* um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação. Orientadora: Ester Buffa. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DURAN, Marília Claret Geraes. *A representação de pré-escola*: suas relações com a prática de alfabetização. Orientador: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. 1988. 191 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

DUTRA, Adriana Corrêa Bernardes. *Efeitos de um programa de ensino com a utilização de jogos sobre a aquisição de habilidades de leitura e escrita.* Orientador: Júlio César Coelho de Rose. 1998. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

DUTRA, Érica de Faria. *A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade:* percursos e procedimentos. Orientação: Silvia de Mattos Gasparian Colello. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

EBIZERO, Taila Carvalho. *Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais*. Orientadora: Claudia Lemos Vovio. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

ESCOLANO, Ângela Coletto Morales. *Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau*. Orientadora: Maria Beatriz Martins Linhares. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

ESPOSITO, Yara Lúcia. *Cartilhas e materiais didáticos:* critérios norteadores para uma política educacional. Orientadora: Bernadete Angelina Gatti. 1985. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

ESTANISLAU, Daniele Aparecida Biondo. *Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização*. Orientadora: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ESTEVES, Alenice Batista. *Contribuição para o estudo do processo de aquisição da escrita em alunos de 6 e 7 anos de idade, de uma escola particular da periferia da região sul da cidade de São Paulo.* Orientador*:* Neil Ferreira Novo. 51 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Materno Infantil). Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2009.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. *As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1910-1947).* Orientadora: Diana Gonçalves Vidal. 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

EWBANK, Mara Silvia André. *Eu (não) fiz o pré e agora Jose? - avaliando as concepções de escrita de crianças que fizeram ou não a pré-escola no Município de Franca/SP*. Orientador: Sergio Antônio da Silva Leite. 1994. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FABRON, Eliana Maria Gradim. *Relação entre o distúrbio articulatório e a aquisição da escrita*. Orientador: Sadao Omote. 1994, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 1994.

FARIA, Maria Natalia Mesquita de. *Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de Down:* analisando uma proposta de ensino. Orientador: Maria da Piedade Resende da Costa. 1993. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

FARIAS, Élida Maria da Fonseca Costa. *A evolução do texto escrito em crianças de terceira série do ensino fundamental*. Orientadora: Cleide Marly Nébias. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1998.

FAVA-MENZORI, Leticia Regina. *Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino.* Orientadora: Ana Claudia Moreira Almeida Verdu. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

FAZOLARI, Valéria. *Ensino da leitura e escrita*: identificação e análise de condições facilitadoras e de classes de comportamentos do professor. Orientadora: Maria Amélia Matos. 1989. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. *Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador:* possibilidades apresentadas pelo PIBID. Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, Marileusa Moreira. *O professor coordenador do Ciclo Básico e a questão da qualidade de ensino.* Orientadora: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. 1994. 107

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA, Creusa Avigo. *Uma experiência com oficina de pintura na escola*: observações sobre o desenvolvimento das fases do desenho e da escrita. Orientadora: Leda Maria Codeço Barone. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO, Osasco, 2009.

FERREIRA, Fabiana Ribas. *Influência da inteligibilidade de fala nas pré-competências cognitivas para a alfabetização de crianças com fissura labiopalatina.* Orientadora: Maria de Lourdes Merighi Tabaquim. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Universidade de São Paulo, Bauru, 2017.

FERREIRA, Helena Izaura. *Alfabetização:* desafio da escola pública e a proposta curricular do Paraná. Orientador: Júlio Romero Ferreira. 1994. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1994.

FERREIRA, Juliana. *O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização.* Orientador: Silvio Henrique Fiscarelli. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. *É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais.* Orientadora: Rosa Iavelberg. 2009. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. *Escola em movimento*: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado do Paraná. Orientadora: Maria das Mercês Ferreira Sampaio. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz. *A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado*. Orientadora: Norines Panicacci Bahia. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

FIGUEREDO, Ângela Maria da Silva. *Formação continuada de professores alfabetizadores*: como aprende o professor? Orientadora: Norines Panicacci Bahia. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. *O primeiro ano na escola*. Orientador: Dermeval Saviani. 1979. 418 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

FONSECA, Gleice Lima da. *Produção Textual:* o que se ensina em turmas de 3º ano em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade? Orientadora: Claudia Lemos Vóvio. 2016. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e

Adolescência). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

FONSECA, Luciana Franceschini. *O professor alfabetizador em formação*: saberes necessários ao exercício da sua profissão. Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Mônica Lúcia. *Diagnóstico de repertórios de leitura e escrita*: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

FONSECA, Roberto. *Alfabetização de surdos no ensino regular:* inclusão ou segregação? Orientadora: Maria Apparecida Franco Pereira. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

FORMICOLA, Maria Edith Gutfreund. *Alfabetismo Vida.* Orientador: João Teodoro D'Olim Marote. 2000. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. *A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente:* um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas. Orientadora: Maria Cristina Machado Kupfer. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FRANCISCHETTI, Aparecida Gonçalves Pereira. *Considerações sobre abordagens de linguagem oral e escrita e variação nos livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental - Ciclo I*. Orientadora: Maria Francisca Lier-Devitto. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCISCO, Edilene de Oliveira. *Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire:* estudo de caso no município de Embu das Artes. Orientadora: Ana Maria Saul. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREIRE, Diane Mota Mello. *Net Leitura e Net Escrita na prática do professor das séries iniciais:* uma pesquisa-ação na escola pública paulista (2008-2009). Orientador: Fernando José de Almeida. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Alfabetização e Universo Cultural:* análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas. Orientador: Rosália Maria Ribeiro de Aragão. 1979. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

FREITAS, Maria Clara de. *Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental.* Orientador: Júlio Cesar Coelho de Rose. 2008. 122 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FREITAS, Sueli Anacleto de. *Alfabetização:* uma utopia buscada nos caminhos da interdisciplinaridade. Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda. 1993. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

FRIGO, Andrea Beatriz Gonzalez. *Práticas de escrita em contextos de alfabetização*: caminhos e descaminhos. Orientadora: Silvia de Mattos Gasparian Colello. 2020. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FRITSCH, Angela Beatrice von Beckedorff von. *Uma visão linguística das trocas na escrita ligadas à sonorização/dessonorização em crianças alfabetizadas.* Orientadora: Maria Adélia Ferreira Mauro. 1996. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa. *Modelo de resposta à intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar*: elaboração e controle de eficácia. Orientadora: Simone Aparecida Capellini. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

FURLANETI, Debora da Silva. *Ler e escrever na escola*: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. Orientação: Elvira Cristina Martins Tassoni. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

FURTADO, Daniela Tubini. *Psicologia cognitiva e alfabetização*: impacto da instrução fônica apoiada em materiais montessorianos. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FURTADO, Valéria Queiroz. *Relação entre desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita.* Orientador: Gislene de Campos Oliveira. 1998. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GARCIA, Christian David Pineda. *Emergência de ditado ao longo do ensino cumulativo de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas*. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. *Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo*: representações e apropriações. Orientação: Zeila de Brito Fabri Demartini. 1997. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GARCIA, Vitória Regina Dias de Almeida. *A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura*. Orientadora: Maria Celina Teixeira Vieira. 114 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

GATTI, Márcia de Carvalho. *Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita*. Orientadora: Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GAZANA, Ana Carolina. *O professor e a elaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão*. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

GERALDO, Katia Aparecida Candido. *A percepção do professor alfabetizador acerca da formação continuada*. Orientadora: Cleomar Azevedo. 2016. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO, Osasco, 2016.

GIANNETTI, Sergio Alexandre Lemos. *Criatividade e cognição inventiva no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Orientador: Antônio dos Santos Andrade. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

GIL, Joara Aparecida Ribeiro Schran. *Alfabetização:* desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras. Orientadora: Mariana Aranha de Souza. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

GIMENES, Tatiane Affonso. *O programa ler e escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo*. Orientador: Celso do Prado Ferraz de Carvalho. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GIOVANI, Fabiana. *O texto na apropriação da escrita*. Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira di. *A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis*. Orientadora: Vanda Mendes Ribeiro. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOING, Luana Carramillo. *Contos para "escrever-se" (alfabetização por meio de contos de fadas folclóricos, com base em Jean Piaget e Bruno Bettelhein)*. Orientadora: Maria Nilza Moreira. 1994. 388 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1994.

GOMES, Nilton Munhoz. *Avaliação da influência de atividades recreativas das aulas de educação física na alfabetização de alunos portadores de deficiência mental*. Orientadora: Maria Amélia Almeida. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação

do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

GONCALVES, Gustavo Henrique. *Avaliação do uso da tecnologia da informação e comunicação na alfabetização de crianças.* Orientador: Edilson Carlos Caritá. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Educação) - Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015.

GONÇALVES, Natalia Kneipp Ribeiro. *As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

GORDO, Nívia. *Práticas de Alfabetização (Continuidades e Rupturas).* Orientador: José Mário Pires Azanha. 1996. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GOYANO, Ana Paula Machado. *Aspectos metalinguísticos da capacidade de segmentação em crianças de 5 a 9 anos de idade*. Orientadora: Eleonora Mota Maia. 1983. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983

GRANDE, Érica Maio Taveira. *O desenvolvimento da consciência metalinguística e o processo de aquisição da escrita.* Orientadora: Sílvia Dinucci Fernandes. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

GRUNEBAUM, Ruth. *Proposta de alfabetização baseada na anterioridade do ensino da leitura em relação à escrita e no treino psicomotor simultâneo ao ensino da leitura*. Orientador: 1980. 118 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

GUALBERTO, Izôlda Câmara. *Repetência escolar na 1ª série do 1º grau*: onde buscar a solução? Orientador: Firmino Fernandes Sisto. 1984. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

GUAREZZI, Sirley. *Atividades compensatórias e o êxito na alfabetização*. Orientador: Fermino Fernandes Sisto. 1981. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981.

GUAZZELLI, Tatiana. *Desvelo e reconstrução de concepções referentes aos processos de letramento e alfabetização:* reflexões a partir de uma experiência de formação de professores. Orientador: Idméa Semeghini Siqueira. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUEDES, Rodrigo da Silva. *Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade*: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano? Orientador: Clécio dos Santos Bunzen Júnior. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. *Alfabetização:* dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

GUITARRARA, Sueli Hypólito da Silva. *O computador na aprendizagem da leitura e da escrita:* o processo de mediação. Orientadora: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

GUTIERRES, Lindalva Gevão Nepomuceno. *A prática escrita:* reflexões sobre a retextualização e a reescrita no processo de alfabetização e letramento. Orientador: Carlos Augusto Baptista de Andrade. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Eficiência de um treino em linguagem oral:* desenvolvimento do repertório básico para alfabetização. Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1981. 169 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

HADDAD, Cláudia Cristina. *Da 'confusão' à 'clareza cognitiva':* proposta de um trabalho com o professor alfabetizador. Orientadora: Eglê Pontes Franchi. 1996. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HARDT, Gianna Flávia Tonacci. *As práticas discursivas de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental e o Programa Ler e Escrever*. Orientadora: Maria Valíria Aderson de Mello Vargas. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

HELMER, Ester Almeida. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental*. Orientadora: Claudia Raimundo Reyes. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HENSCHEL, Natalia dos Santos. *Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa*. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

HONÓRIO, Adrivânia Maria Valério. *Alfabetização à luz do letramento*. Orientador: José Luiz Sigrist. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.

IAMAMOTO, Elisangela Nascimento. *Sujeito e sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental*: o que quer, o que pode essa escrita? Orientadora: Soraya Maria Romano Pacífico. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

IGLESIAS, Karen Soares. *Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*: quais contribuições? quais desafios? Orientação: Irene Jeanete Lemos Gilberto. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

INRUMA, Juvenal Maricane Mudurua. *A Alfabetização emergente na educação infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico em Moçambique.* Orientadora: Alípio Casali. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOAQUIM, Isadora Rebello. *A criança entre a voz do verso e a letra do sentido*: a poesia no processo de alfabetização. Orientador: Claudemir Belintane. 2016. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JORDÃO, Heloisa Gonçalves. *O trabalho de alfabetização:* aspectos didáticos e interacionais. Orientador: Sandoval Nonato Gomes Santos. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

JULIOTI, Sueli. *A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Orientadora: Ligia de Carvalho Aboes Vercelli. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

KOBAYASHI, Alline Mayumi Ribeiro. *Fala, leitura, escrita e o computador*: práticas digitais de linguagem. Maria Irma Hadler Coudry. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KOERNER, Rosana Mara. *Professor, "balde é com U ou com L?". O ato de mediar do professor alfabetizador*. Orientação: Raquel Salek Fiad. 1999.146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. *Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental*. Orientadora: Maria Iolanda Monteiro. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, 2015.

LAURINDO, Tania Regina. *A educação pelo outro*: Lorelai, uma experiencia de inclusão. Orientadora: Eliana Ayoub. 2003. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LEBER, Vanessa Martiliano da Silva. *Revisitando a pedagogia Freinet*: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna. Orientador: Stela Miller. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marilia, 2006.

LEME, Andressa Caroline Francisco. *Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Orientadora: Ana Laura Godinho Lima. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEME, Josi Carolina da Silva. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. Orientadora: Maria Iolanda Monteiro. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIBERALESSO, Anita. *Comparação da influência de como esquemas de reforçamento na aquisição inicial de respostas textuais, através da técnica de escolha de acordo com o modelo*. Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1973. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

LIMA, Aluana Xavier de. *Desafios da inclusão*: alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Orientadora: Marilia Gomes Ghizzi Godoy. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2020.

LIMA, Débora Corrêa de. *Programa de atividades recreativas para aprendizagem de leitura e escrita*: contextualização das palavras ensinadas. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMA, Edson Alexandre de. *A remediação fonológica como facilitadora na apropriação da leitura e da escrita por crianças de salas de recursos multifuncionais.* Orientadora: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2017.

LIMA, Lisandra Borges Vieira. *Depressão infantil, compreensão de leitura e escrita*: um estudo com crianças do ensino fundamental. Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2012.

LIMA, Maria Luisa Cassaniga Alves de. *A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização*. Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2019.

LIMA, Vanessa Bispo. *Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para ação pedagógica na escola pública.* Orientadora: Lílian Maria Ghiuro Passarelli. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *Leitura e escrita em crianças surdas*: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. Orientador: Norberto Rodrigues. 1996. 252 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

LOPES, Ana Lucia Masson. *Aquisição da Língua Materna*: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. Orientadora: Cláudia Raumundo Reyes. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, Cecilia Cristina Cesar Leopoldo. *Proposta integrada de estimulação da consciência fonológica na alfabetização*. Orientadora: Gildene do Ouro Lopes Silva. 2018. 213 f. (Mestrado Profissional em Educação). Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2018.

LOPES, Claudia Regina Matas. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem.* Orientadora: Simone Aparecida Lopes-Herrera. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2017.

LOPES, Livia Ferreira Pazetti. *Ler e escrever:* quando aprender? a BNCC para a alfabetização. Orientação: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

LOPES, Wania Nogueira. *Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização*. Orientadora: Sylvia Domingos Barrera. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

LOTFI, Maria do Carmo Ferreira. *Alfabetização. Onde e como se forma o Professor Alfabetizador?* Orientador: Ivanise Monfredini. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. *A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro/SP*. Orientadora: Andréia Osti. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

LUCCHESI, Fernando Del Mando. *Avaliação do efeito de um programa de ensino de leitura e escrita sobre a fala de crianças usuárias de implante coclear.* Orientadora: Ana Claudia Moreira Almeida Verdu. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2013.

LUCENA, Maria de Fátima Godoy. *O atendimento educacional de crianças portadoras de deficiência auditiva em fase inicial de alfabetização.* Orientador: Bernadete Angelina Gatti. 1987. 172 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

LUNA, Tânia Souza de. *Curso de capacitação para professores do ciclo I na área de língua portuguesa:* teorias e práticas de aprendizagem. Orientador: João Hilton Sayeg de Siqueira. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUPASSA, Ezequiel Chassungo. *Aprendizagem da leitura e escrita*: o estado da arte no período de 2010 a 2014. Orientadora: Regina Maria Ayres de Carvalho Freire. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACEDO, Nilza Isaac de. *A transformação do professor alfabetizador em seu processo de aprendizagem.* Orientadora: Cleomar Azevedo. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Centro Universitário FIEO, Osasco, 2008.

MACHADO, Liliane Santos. *Formação de professores:* o computador como recurso para o processo de alfabetização. Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

MACHADO, Micheli Fernanda. *Professoras alfabetizadoras em início de carreira*: narrativas e saberes em curso de formação continuada *on line*. Orientadora: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzi. *Alfabetização e letramento literário no 2° ano do ensino fundamental de nove anos*: funções e usos da literatura infantil. Orientadora: Renata Junqueira de Souza. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MACHADO, Regina Celia Marino. *Produção textual oral e escrita*: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

MACHADO, Vera Lúcia Sobral. *Efeito de um treino de discriminação na aprendizagem de leitura por privados culturais*. Orientação: Geraldina Porto Witter, 1975. 121 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

MAFFLA, Maria Del Pilar Ogliastri. *Observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura na primeira série da escola pública.* Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva. 1999. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MAGALHÃES, Luciane Manera. *O papel do adulto no processo da constituição da linguagem escrita pela criança*. Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. 1994. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MAGOSSI, Maria Ângela. *Ciclo Básico:* inovação pedagógica ou não? Orientador: Francisco Cock Fontanella. 1994. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1994.

MAINARDES, Jefferson. *Ciclo Básico de Alfabetização:* da intenção à realidade (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa - PR). Orientador: Sergio Antônio da Silva Leite.

1995. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MALAQUIAS, Livia Maria Andrade. *Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas*. Orientadora: Marie Claire Sekkel. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANZANO, Thais Sodré. *Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo*: proposições e ações. Orientadora: Luciana Maria Giovanni. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MANZOLI, Priscila Maria de Lima Ribeiro. *Verificação da eficácia do CD-ROM Alfabetização Fônica Computadorizada no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e de leitura*. Orientadora: Edna Maria Marturano. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

MARANGONI, Ângela Maria Catarina. *Efeito do treino de leitura na leitura e escrita recombinativas*. Orientação: Paula Suzana Gioia. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARANHE, Elisandra André. *Produção oral de histórias, leitura de faz-de-conta e concepção da escrita de crianças inseridas em classes especiais*. Orientadora: Tânia Maria Santana de Rose. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MARIANO, Helena Prestes dos Reis. *Alcances e limites do programa ler e escrever:* um estudo de caso na Escola Estadual Prof.ª Cecília de Negri. Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

MARINHO, Siomara Augusta Ladeia. *Proposta de Alfabetização para crianças portadoras de deficiência intelectual, inseridas em escola de ensino fundamental.* Orientador: Nilse Margarida Carpentieri. 2004. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2004.

MARQUES, Aline Nathalia. *Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola:* um estudo de caso. Orientadora: Rosimeire Maria Orlando. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro De Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARQUES, Fernanda Castro. *Formação continuada de professores no "Programa de Alfabetização na Idade Certa" (PAIC)*: peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? Orientador: Fernando Luiz Abrucio. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em

Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

MARQUES, Waldemar. *O ensino público estadual de 1. Grau na grande São Paulo:* o ciclo básico em questão. Orientadora: Maria de Lourdes Manzini Covre. 1991. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. *Estudo da passagem da etapa pré-alfabética para alfabética, em crianças de 1ª. Serie.* Orientadora: Elizabeth Tunes. 1989.153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. *Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita*. Orientadora: Ana Maria Torezan. 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MARTINS, Thais Cristine. *A emergência de leitura e escrita recombinativas a partir de treino de relações condicionais*. Orientadora: Denise Rosana Rubano. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARX, Roseana Barone. *Análise qualitativa da implantação do construtivismo na rede pública Municipal de São Paulo*. Orientadora: Leila Salomão de La Plata C. Tardivo. 1993. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MATTOS, Ana Luísa Vieira de. *Caracterização diferencial de repetentes e não repetentes em relação a algumas variáveis psicológicas.* Orientadora: Sylvia Leser de Mello. 1982. 162 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. *Aprendendo rituais escolares*: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora e de seus alunos. Orientadora: Maria da Graça Nicolleti Mizukami. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização.* Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. *Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger.* Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MELO, Camila Ericka Andrade de. *Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos*: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano. Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. *PNAIC*: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Orientador: Silvio César Moral Marques. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENARBINI, Andreia. *Gestão participativa no ciclo de alfabetização*: uma experiência de sucesso. Orientadora: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. 2017.188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2017.

MENDES, Francielle Marion. *Reflexões sobre alfabetização e letramento*: ênfase nas publicações da ANPEd (2010 a 2015). Orientadora: Maria Betanea Platzer. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.

MENDES, Gabriela Guarnieri. *Processamento fonológico e habilidades de leitura e de escrita em crianças em processo de alfabetização.* Orientadora: Sylvia Domingos Barrera. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MENDES, Marjorie Bitencourt Emilio. *Alfabetização:* a revelação do processo. Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão. 1992. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MENEZES, Irani Rodrigues. *A prática pedagógica no processo de alfabetização*: um estudo de professoras bem-sucedidas em Feira de Santana Bahia. Orientadora: Ana Maria Saul. 1987. 313p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. *A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013):* propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. Orientadora: Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MEYER, Karyn. *Os gêneros textuais na alfabetização:* uma análise da proposta apresentada no material "Ler e escrever" da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Orientador: Francisco Mazzeu. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MEZZAROBA, Solange Maria Beggiato. *Habilitação profissional de magistério - curso 2º grau*: a formação do professor alfabetizador. Orientador: Antônio Carlos Caruso Ronca.

1987. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

MICOSSI, Milena Marques. *Formação continuada:* vivências de professoras alfabetizadoras. Orientadora: Lílian Maria Ghiuro Passarelli. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIELE, Maria José Gonçalves. *O esquema corporal no período preparatório da 1ª série do 1º grau.* Orientador: .1986. 98 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

MIGUEL, Kelly Cristina Padua Bruzegueze. *O processo de alfabetização e as implicações da prática pedagógica em sala de recuperação intensiva*. Orientadora: Evani Andreatta A. Camargo. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. *Letramento e alfabetização:* resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. Orientadora: Idmea Semeghini Prospero Machado Siqueira. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIYASATO, Kahori. *O papel da literatura infantil no processo da alfabetização.* Orientador: Dagoberto Buin Arena. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

MOLINA, Olga. *Prontidão, ensino e disciplina na aprendizagem inicial de leitura segundo o julgamento de professores de escolas de 1º grau de São Bernardo do Campo*. Orientador: Samuel Pfrom Netto. 1975. 236 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. *Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos*. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2000.

MONTEIRO, Natalia Andreoli. *Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização:* análise de políticas públicas educacionais. Orientadora: Maria da Graça Moreira da Silva. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Resgatando o passado:* o Ciclo Básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967. Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini. 1996.

149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MONTINO, Mariany Almeida. *Riquezas que se podem encontrar nos bolsos de um guarda-pó*: pensando a formação de professoras das series iniciais. Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto. 2005. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORAES, Juliane Rocha de. *Programa ler e escrever do 3° ano*: das propostas de atividades à formação do professor. Orientadora: Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MORE, Sônia Maria Coelho. *A alfabetização de crianças muito diferenciadas*. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 1996. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1996.

MOREIRA, Alana Silva. *Alfabetização, letramento e seus sentidos*: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente. Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020.

MOREIRA, Laura Maria Fernandes. *A Escola Estadual Capistrano de Abreu - Guarulhos e a cartilha Sodré***.** Orientador: Leonor Lopes Fávero. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Caminhando com a 1ª D no universo da linguagem escrita*: uma experiência de alfabetização com repetentes. Orientadora: Maria Regina Maluf. 1990. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MOTA, Ana Beatriz Gama da. *Alfabetização e letramento*: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Orientadora: Renata Junqueira de Souza. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

MOURA, Josana Ferreira Bassi de. *Insucesso dos alunos em leitura/escrita*: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa. Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya. 2009. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MOURA, Tais Aparecida de. *Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental*. Orientadora: Maria Regina Guarnieri. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MULLER, Laura Maria Mingotti. *Sujeitos, Histórias e Rótulos*: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia. Orientação: Maria Irma Hadler Coudry. 2013.

143 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MUNIZ, Joice Daiane. *Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa*. Orientador: Marcia Duarte Galvani. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. *Narrativas que evocam memórias e subjetividades*: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização. Orientador: Claudemir Belintane. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, Marlei Gomes do. *A criança e a escrita*: um aprendizado baseado no trabalho a revisão nas produções escritas de crianças de segundo ano de ciclo básico. Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink Sabinson. 1991. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

NEGRI, Itelma Mirian Alves de Medeiros. *Ciclo básico de alfabetização*: os limites de um projeto político. Orientadora: Valdemar Sguissardi. 1994, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1994.

NEVES, Giselia Oliveira de Sá. *A princesa que tudo via:* cognição e criatividade no processo de alfabetização. Orientadora: Rita de Cássia Ribeiro Voss. 117 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) - Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2008.

NEVES, Maiza de Miranda. *Desempenho em leitura, consciência fonológica e nomeação rápida*: estudo com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NICOLAU, Alessandra Aranda. *Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental*. Orientadora: Simone Aparecida Capellini. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

NICOLIELO, Ana Paola. *Relações entre processamento fonológico e alterações de leitura e escrita em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem*. Orientadora: Simone Rocha de Vasconcellos Hage. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2009.

NIKAEDO, Carolina Cunha. *Intervenção coletiva com programa de alfabetização fônica computadorizada em escolares do ensino fundamental*. Orientador: Elizeu Coutinho de Macedo. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. *O Ciclo Básico*: estudo de uma experiência desenvolvida na rede municipal de ensino de Corumbá-MS (1987-1993). Orientador: Maria Alice Nassif de Mesquita. 1998. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

OBA, Patrícia Lie. *A atividade de leitura e o reconhecimento de palavras:* observações e intervenções de um estudo preliminar. Orientador: Kester Carrara. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

OHDE, Halide de Quadros. *Conceito de letramento:* desafios e implicações no processo de aprendizado da língua materna – perspectiva bibliográfica. Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OJA, Aline Juliana. *Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora*: a construção de práticas bem-sucedidas. Orientadora: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OKUDA, Paola Matiko Martins. *Intervenção e identificação precoce do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em escolares no início da alfabetização*. Orientadora: Simone Aparecida Capellini. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

OLALLA, Camilo Ernesto Subenko. *Kalulu*: adaptação e avaliação do jogo digital para a alfabetização e aritmética básica. Orientadora: Katerina Lukasova. 2019, 127 f. Dissertação (Mestrado em Neurociência e Cognição) - Centro de Matemática, Computação e Cognição, Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2019.

OLIVEIRA, Andrea Ramos de. *As contribuições do PNAIC para a prática docente*: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. *Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. Orientadora:* Paula Perin Vicentini. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Maria Luiza Sobreira de. *Afetividade e aprendizagem:* percepções do professor alfabetizador no Ensino Fundamental I. Orientadora: Cleomar Azevedo. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO, Osasco, 2018.

OLIVEIRA, Quinha Luiza de. *Validade preditiva de alguns testes de prontidão para a alfabetização*: um estudo comparativo. Orientação: José Fernando Bitencourt Lomônaco.

1981. 174 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Taynara Daniel de. *Repertório de ensino docente de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental:* um estudo de caso. Orientadora: Flavia da Silva Ferreira Asbahr. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

ONATIVIA, Ana Cecilia. *Método integral:* um recurso para a aquisição da leitura e da escrita numa criança com dificuldades específicas de aprendizagem. Orientadora: Cláudia Leme Ferreira Davis. 1992. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

OPPIDO, Claudete. *Classes populares e o sucesso na alfabetização*. Orientadora: Ana Maria Saul. 1988. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

ORTOLAN, Sandra Mara Bernardi. *Avaliação no Ciclo Básico:* Concepções de professores e criação de espaços para a discussão coletiva de práticas pedagógicas. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali . 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OTERO, Louise Arosa Prol. *O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento.* Orientador: Claudemir Belintane. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PACCINI, Viviane Lameu Ribeiro. *Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola.* Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

PACHECO, Elza Dias. *Incidência de erros disortográficos em sujeitos alfabetizados por diferentes métodos.* Orientador: Joel Martins. 1974. 201 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.

PARADA, Elvira Meneghesso Gonçalves. *Análise de uma experiência que associa linguagem oral, leitura e escrita no processo de alfabetização.* Orientadora: Abigail Alvarenga Mahoney. 1984. 197 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

PASCON, Caroline. *Avaliação e adequação de um livro de estimulação da linguagem escrita.* Orientadora: Aline Roberta Aceituno da Costa. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2019.

PASCOTTO, Alessandra Daniele. *O desenvolvimento profissional docente na voz dos professores alfabetizadores.* Orientadora: Maria Cecilia de Oliveira Micotti. 2014. 129 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

PASCULLI, Adriane Guzman. *Tradução e adaptação transcultural do Minnesota Handwriting Assessment para aplicação no Brasil.* Orientadora: Ana Maria Pellegrini. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

PASIAN, Mara Silvia. *Tutoria centrada na leitura de livros*: uma alternativa para alunos com dificuldade em leitura e escrita. Orientadora: Tania Maria Santana de Rose. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Reforma do ensino da língua materna (1884), de Antônio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil.* Orientadora: Maria Do Rosário Longo Mortatti. 2013. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

PATAH, Luciane Kalil. *Relações entre os desempenhos em nomeação rápida, consciência fonêmica, conhecimento de letras e leitura e escrita em 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.* Orientador: Haydée Fiszbein Wertzner. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAULA, Eduardo de. *A percepção do professor sobre a proposta de ensino de nove anos e o processo de alfabetização e letramento:* um estudo de caso. Orientadora: Cleomar Azevedo. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO - Osasco, 2013.

PAULA, Fraulein Vidigal de. *Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª. série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura*. Orientadora: Maria Isabel da Silva Leme. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAULA, Isis Fernanda Vicente de. *Movimentos na escrita inicial de crianças*: um estudo longitudinal de hiper segmentações. Orientador: Lourenço Chacon. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São José do Rio Preto, 2007.

PAULA, Lucimara Cristina de. *O desenho infantil na formação do leitor durante a alfabetização.* Orientadora: Dirce Charara Monteiro. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

PEÇANHA, Celia Regina Ferreira. *Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.* Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEDOTT, Paula Renata. *Habilidades de processamento fonológico e de escrita em crianças com distúrbio específico de linguagem*: um estudo comparativo com a normalidade. Orientadora: Debora Maria Befi Lopes. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo - São Paulo, 2016.

PEDRINO, Mariana Cristina. *Processos de formação de professoras alfabetizadoras*: construção de saberes docentes. Orientadora: Claudia Raimundo Reyes. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PENAZZO, Arnaldo Antônio. *Alunos do ciclo básico com dificuldade de aprendizagem*: um programa de treinamento para estagiários da habilitação específica do 2º grau para o magistério. Orientadora: Abgail Alvarenga Mahoney. 1987. 265 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PEREIRA, Adriana Bernardes. *Aprendizagem de leitura e escrita em aprendizes com história de fracasso escolar*. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 1995. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, 1995.

PEREIRA, Flavia Amorim Rodrigues. *Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em libras/português de crianças surdas*. Orientador: Alexandre Saul Pinto. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. *Formação de professores e sucesso/fracasso dos alunos:* representação de alfabetizadores. Orientadora: Eliana Martins da Silva Rosado. 1999. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Campinas, 1999.

PEREIRA, Maria da Paz. *A importância da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças de 1ª série de 1º grau.* Orientadora: Iraí Cristina Boccato Alves. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. *Língua escrita e surdez:* uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilingue. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2011.

PEREIRA, Rosangela. *Interação de sala de aula:* alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Rojo. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2007.

PEREIRA, Siclay. *Implantação do PNAIC nos Municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas*: questões de gestão pedagógica. Orientador: José

Eduardo de Oliveira Santos. 2018. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Zildene Francisca. *O ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores.* Orientadora: Sylvia Helena Souza da Silva Batista. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo - São Paulo, 2005.

PERINI, Renata Livia Soares. *O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.* Orientadora: Elba Siqueira de Sa Baretto. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERPETUO, Regina Célia Fernandes da Costa. *A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual*: um estudo de caso em uma escola pública municipal. Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

PESIRANI, Mariana Maira Albuquerque. *A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.* Orientador: Emérson de Pietri. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEZARINI, Isabela de Oliveira. *Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização*. Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

PICCIRILLI, Manoela de Souza Silva. *O fracasso escolar no discurso do professor*. Orientadora: Regina Maria Ayres de Camargo Freire. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*: estudo comparativo em crianças de 1ª série do 1º grau. Orientadora: Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. 1989. 355 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PINTO, Sabrina Maria Pimentel da Cunha. *Análise do processamento fonológico e do desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental*. Orientadora: Clara Regina Brandão de Ávila. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, Telma Cristina Guerreiro. *Projeto centro de ensino básico*: um estudo sobre as interações oficiais para adoção da proposta de ciclo básico de alfabetização na reorganização do ensino. Orientadora: Cleiton de Oliveira. 1999. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

PIRES, Simone Cristina Camargo. *Alfabetização para a leitura do mundo:* trabalhando com o imaginário. Orientadora: Ernesta Zamboni. 2001. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIROLA, Sandra Maria Fulco. *Avaliação de repertórios de leitura e escrita de alunos principiantes:* análise da aplicabilidade coletiva de um instrumento. Orientador: Nivaldo Nale. 1999. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

PITOMBO, Elisa Maria Dias de Toledo. *A contribuição da linguagem corporal na aquisição da linguagem escrita:* um estudo de caso de uma criança com problema de aprendizado escolar. Orientadora: Lucia Ghiringello. 2001.128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Marcos, São Paulo, 2001.

PLACITELI, Daiana Aparecida. *Habilidades de processamento fonológico em crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura.* Orientadora: Sylvia Domingos Barrera. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

POSSATTI, Adriana Aparecida Barnabé. *O ciclo alfabetização*: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

PRUDENCIATTI, Shaday Mastrangelo. *Pré-competências para a aprendizagem de leitura e escrita de crianças com fissura labiopalatina.* Orientadora: Maria de Lourdes Merighi Tabaquim. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral. *Professor alfabetizador:* uma escolha determinante ou determinada? Orientadora: Elaine Teresinha Dal Mas Dias. 2009. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

QUINTELLA, Siumara da Silveira Melo. *A formação continuada de docentes alfabetizadores nas séries iniciais de uma instituição confessional*: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas. Orientadora: Miriam Cardoso Utsumi. 2007.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

RADAELLI, Maria Eunice Barth. *Contribuições pedagógicas da linguística na alfabetização:* a interação na oralidade. Orientadora: Odette Gertrudes Luiza A. Souza Campos. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

RAINATTO, Renata. *Leitura e escrita para alunos do 3º ano do ensino fundamental*: avaliação de um procedimento de ensino de discriminações condicionais com uso de software. Orientação: Melania Moroz. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque. *Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização:* estudo longitudinal com crianças do

primeiro ano do ensino fundamental. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2017.86 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAMOS, Ana Paula Marcelino. *Reflexão sobre as posições de terapeuta frente às dificuldades de leitura e escrita na clínica fonoaudiológica*. Orientadora: Irani Rodrigues Maldonade. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RAMOS, Cristina Silveira. *Avaliação da leitura em escolares com indicação de dificuldade de leitura e escrita*. Orientadora: Clara Regina Brandão de Avila. 2005. 102 f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. *A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita*: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RASOPPI, Monica Alves Feliciano. *Alfabetizando no mundo e para o mundo*: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP. Orientadora: Ana Maria Saul. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

REAL, Dinah Aparecida Spiga. *Um experimento sobre o valor do período preparatório na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas na 1ª série do 1º grau*. Orientador: Jose Camilo dos Santos Filho. 1982. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1982.

REGANHAN, Simone Gonçalves**.** *A evolução da escrita infantil e o trabalho do professor*. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

REGIS, Marcia de Oliveira. *O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita*. Orientadora: Elcie Apparecida Fortes Salzano. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, 2015.

REIS, Regina Mary Cesar. *Ensinando e aprendendo a língua escrita em escolas do meio rural*. Orientadora: Maria Regina Maluf. 1995. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1995.

REIS, Thaize de Souza. *Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino da leitura e escrita aplicada em ambiente escolar*. Orientador: Deisy das Graças de Souza. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

REYES, Claudia Raimundo. *Construindo histórias através da interação:* uma pratica com produção de textos no ciclo básico-continuidade. Orientadora: Eglê Pontes Franchi. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. *Alfabetização:* O estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli. *Condições de alfabetização na 1ª série e desenvolvimento cognitivo dos escolares:* um estudo de caso. Orientadora: Bernardete Angelina Gatti. 1988. 322 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Marcela Lizzie Tenório Magalhães. *Relação família e escola na arguição e aprendizagem da leitura e escrita*. Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Campinas, 2005.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. *A classe especial na concepção de professores da rede estadual de ensino.* Orientadora: Melania Moroz. 1996. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RIBEIRO, Thereza Makibara. *Alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais*: análise das práticas pedagógicas no contexto do PNAIC. Orientadora: Marcia Duarte Galvani. 2018. 95 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RIBEIRO, Vera Lucia Masagão. *Problemas da abordagem piagetiana em educação - Emília Ferreiro e a alfabetização.* Orientadora: Mirian Jorge Warde. 1991. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1991.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. *Formação continuada de professores alfabetizadores.* Orientador: Sergio Vasconcelos de Luna. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIGOLON, Wilma. *Uma análise de aspectos da situação atual do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em 1ª série do 1º grau*. Orientadora: Regina Célia Pagliuchi da Silveira. 1984. 212 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

RIOS, Maria Tereza Ribeiro. *Com engenho e arte*: a construção da escrita significativa por crianças de 3ª e 4ª séries. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

RIZZARDO, Juliana Cristina Corbanezi. *A leitura e a produção de textos*: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores**.** Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2008.

RIZZO, Itala Nair Tomei. *Ações, experiências e reflexões de uma professora alfabetizadora.* Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ROCHA, Marialice Hoss. *Alfabetização:* o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. Orientadora: Maria Regina Maluf. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Pauliana do Nascimento. *Efeitos da exposição combinada a programas informatizados de ensino de leitura, escrita e consciência fonológica a alunos com dificuldade de aprendizagem*. Orientadora: Lídia Maria Marson Postalli. 2016. 150 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ROLINDO, Adriano Caetano. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos:* o papel da mediação pedagógica. Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSA, Iara Sanches. *A criança e a linguagem em escrita: teoria e prática da alfabetização numa perspectiva psicogenética*. Maria Regina Maluf. 1991. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ROSAL, Maria Elisabeth Barbosa. *O ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental*: um olhar para o livro didático Ápis. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. *Avaliação e alfabetização:* um intertexto. Orientadora: Isabel Franchi Cappelletti. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RUSCHEL, Silvia Helena Pellegrini. *O processo de resolução de tarefas de consciência fonológica por crianças de 1ª série*. Orientador: Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Caiuby Novaes. 2001.120 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SABIONE, Natália. *A formação inicial do orador e o ensino de língua segundo Quintiliano:* considerações sobre alfabetização e aquisição da linguagem na Instituto oratória (I, 1-3). Orientador: Marcos Aurelio Pereira. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SACOMAN, Kelly Cristina Bognar. *Eventos de produção de texto em sala de aula*: em busca do primado da palavra outra. Orientadora: Maria Isabel de Moura. 2012. 187 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAGLIA, Isaac Rodrigues. *Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos*. Orientadora: Fátima Elisabeth Denari. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SAKAGUCHI, Noemia Fumi. *Alfabetizar Letrando em português como Língua Estrangeira*: as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas**.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SALA, Bruna Rosana. *Um estudo sobre alfabetização e aprendizagem da linguagem escrita no contexto da escola pública.* Orientadora*:* Ana Paula de Freitas. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

SANCHES, Ivania Aparecida. *O Teste de Prontidão Horizontes e a alfabetização de crianças de 1ª série em escolas públicas*. Orientadora: Teresa Correa Cariola. 2001. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

SANCHES, Rosalie Gallo Y. *Dificuldades de escrita para recém-alfabetizados*. Orientador: . .1981. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SANTANA, Sonia Sirolli. Condições de aprendizagem numa classe de ciclo básico: uma tentativa de mudança. Orientadora: Maria Regina Maluf. 1992. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SANTAROSA, Adriane. *Concepções dos professores sobre a alfabetização*: um estudo com base no construtivismo piagetiano. Orientadora: Orly Zuccatto Mantovani de Assis. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SANTIAGO, Neide Varela. *Remediação verbal em crianças carentes culturais*: estudos experimentais. Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1973. 15 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

SANTINI, Célia Regina Queiroz Salviano. *A trajetória do medo da escrita*. Orientador: . . . 1989. 144 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SANTOS, Adalgisa Saltosque dos. *A escrita coletiva do conto infantil no ensino e aprendizagem da escrita de alunos do primeiro ano do ensino fundamental*. Orientadora: Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental:* funções e significados. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Daltamir Vieira dos. *Treinamento ou formação?* um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores. Orientador: Euzi Rodrigues de Moraes, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1989.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. *Crianças com distúrbios de leitura e escrita*: movimentos oculares na leitura a nistagmografia computadorizada. Orientadora: Mara Suzana Behlau. 1992. 64 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1992.

SANTOS, Marilene Lima. *Os métodos de ensino da leitura e escrita em São Paulo (1920 - 1930):* uma história de continuidades e descontinuidades. Orientador: Luiz Carlos Barreira. 2001. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2001.

SANTOS, Natalia Francisca Cárdia dos. *Entre o proposto e o almejado:* da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes. Orientadora: Francisca Eleodora Santos Severino. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho - São Paulo, 2015.

SANTOS, Paula Renata Amorin. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012):* análise e perspectiva de ação. Orientadora: Helena Faria de Barros. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SANTOS, Regiane Vieira dos. *Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental*. Orientadora: Maria Francisca Lier-DeVitto. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Sonia de Oliveira. *As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos*. Orientador: Dagoberto Buim Arena. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marilia, 2013.

SANTOS, Tatiana Cristina dos. *"Índio, música e brincadeira":* pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Vanessa Santana dos. *Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013)*: concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis. Orientador: Isabel Melero Bello. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAS, Roberta Moreno. *Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down.* Orientadora: Maria Amélia Almeida. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SATIN, Etelvina Aparecida Garcia. *O trabalho em grupo na alfabetização:* um enfoque histórico-cultural. Orientadora: Célia Regina Vieira de Souza-Leite. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

SATO, Milena Aparecida Vendramini. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*: explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos. Orientação: Thaís Cristina Rodrigues Tezani. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

SATO, Mônica Aparecida Magalhães Marinho. *Análise discursiva da cartilha Caminho Suave e do livro Porta Aberta*. Orientação: Sonia Sueli Berti Santos. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

SCANFELLA, Ana Teresa. *Mudanças na alfabetização e resistência docente na "voz" de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. Orientadora: Maria Regina Guarnieri. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

SCHUVETER, Maria Helena. *A interação professor-aluno nas atividades de escrita:* um estudo em salas de 1º Ano do ensino fundamental. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2008.

SCHUVETER, Marcia Aparecida. *O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental*. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

SEGRE, Golda Waimober. *Análise de cartilha e aprendizagem significativa.* Orientador: . 1985. 84 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

SENSATO, Marisa Garbellini. *Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização.* Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2017.120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2017.

SERRA, Áurea Esteves. *A Formação do Professor Alfabetizador no IE "Prof. Stélio Machado Loureiro", de Birigui/SP (1961-1976).* Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marilia, 2004.

SERRA, Marcia Pereira. *Segmentação de palavras:* prosódia e convenções ortográficas na reelaboração da escrita infantil. Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

SERRANO, Ana Cristina Rodrigues. *O estado do conhecimento sobre a aquisição da escrita no Brasil*. Orientadora: Raquel Salek Fiad. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SGAVIOLI, Priscila Chaves. *Os projetos de leitura e escrita e a formação de leitores e produtores de textos:* uma experiência com professores do Ciclo I do Ensino Fundamental. Orientadora: Stela Miller. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. *Vestindo os óculos da pedagogia Waldorf:* inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

SHIMIZU, Dayse Maria Alonso. *O método natural de Freinet*: pedagogia alternativa para alfabetização. Orientador: James P. Maher. 1984. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

SICCHERINO, Luciene Aparecida Felipe. *Consciência fonológica e aquisição da escrita:* um estudo com crianças do 1° ano do ensino fundamental. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA NETA, Orgides Maria da. *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil.* Orientadora: Luciana Maria Giovanni. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Ademar da. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau*. Orientadora: Maria Bernadete Marques Abaurre. 1989. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SILVA, Ana Flavia Valente Teixeira da. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças:* contribuições de Freinet e Vigotski na prática em sala de aula. Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SILVA, Aparecida Ferreira da. *O pacto nacional da alfabetização na idade certa:* sentidos da alfabetização no Brasil. Orientadora: Vania Regina Boschetti. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

SILVA, Danitza Dianderas da. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais.* Orientadora: Claudia Raimundo Reyes. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Fabiana Góes da. *Formação docente e ensino de produção textual:* concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Inaya Bittencourt e. *As novas práticas pedagógicas:* o ciclo básico e a jornada única - o caso de Araraquara. Orientador: Maria de Lurdes Scarfon. 210 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1992.

SILVA, Janaína de Souza. *O Ensino no Ciclo Alfabetização*: continuidade didática e a progressão do aprendizado. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

SILVA, Laiza Ribeiro. *Uso da gamificação e DTT para melhorar a aprendizagem e aumentar o engajamento de crianças com autismo no contexto da alfabetização*. Orientador: Seiji Isotani. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Líbia Sara Rocha Garcia da. *Inclusão:* análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira/SP. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

SILVA, Maria de Nazaré da Costa. *Para repensar a alfabetização:* um estudo introdutório. Orientadora: Regina Alcantara de Assis. 1987. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SILVA, Marina Carvalho da. *Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar:* análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Orientador: Alex Sandro Gomes Pessoa. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Martha Sirlene da. *Alfabetizadoras:* construindo biografias educativas, refletindo sobre a leitura e a escrita. Orientadora: Marília Claret Geraes Duran. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo - São Bernardo do Campo, 2004.

SILVA, Nadja Rodrigues da. *Alfabetizar e avaliar:* caminhos, descobertas e dificuldades para uma reflexão. Orientação: Nelson Antônio Simão Gimenes. 2015. 136 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Nayara Pamella da. *Alfabetização em questão*: o reconhecimento do papel das cartilhas no percurso histórico do processo e a essencial ascensão do método fônico. Orientadora: Maria Isabel de Moura. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, Nordeci de Lima. *Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental*: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico. Orientação: Fernanda Coelho Liberali. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Selma Ramos da. *Dispositivo para medir o desempenho da habilidade gráfica de crianças em fase de alfabetização*. 2003. Orientador: Annie France Frère. 2003. 73 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Biomédica). Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2003.

SILVA, Sheilla André Carlos da. *Produção de texto na sala de aula:* encontros e desencontros com o Letra e Vida. Orientadora: Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

SILVA, Valdemir Bezerra da. *O texto literário na alfabetização*: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores. Orientação: Leda Maria Codeço Barone. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Centro Universitário FIEO, Osasco, 2010.

SILVA, Zilá Aparecida Peigo de Moura e. *Criando a necessidade de ler*: análise de uma experiência. Orientador: Mirthes Alonso. 1988. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

SILVA, Zoraide Ines Faustinoni da. *Ciclo Básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo.* Orientadora: Bernardete Angelina Gatti. 1990. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SILVEIRA, Fernanda Bruno da. *Procedimentos para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo fonêmicas em educandos com e sem distúrbios de fala***.** Orientador: Fernando Cesar Capovilla. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia-Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVEIRA, Hercília de Souza. *Avaliação da maturidade necessária para a alfabetização de crianças por meio dos Testes ABC de Lourenço Filho*. Orientador: Neil Ferreira Novo. 2014. 52 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2014.

SILVEIRA, Matheus Rego. *Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Orientador: Antônio dos Santos Andrade. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. *Programa "Letra e Vida":* conteúdos linguísticos, formação do alfabetizador e possíveis lacunas. Orientador: Luiz Carlos Cagliari. 2009.197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

SIMÕES, Lucy Conceição. *Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC*. Orientador: Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SIMÕES, Vanessa Falbo. *Estudo do desempenho de crianças das séries iniciais do Ensino Fudamental I em testes de leitura, escrita e nomeação rápida*. Orientadora: Haydée Fiszbein Wertzner. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIMONE, Rosa Leone. *A prática de leitura nas séries iniciais do 1º grau*: relato de uma experiência. Orientador: .1991. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

SINISGALLI, Francisco José. *Maturidade infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita:* uma investigação biopsicossocial. Orientador: Maria Inês Fini. 1980. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1980.

SIQUEIRA, Mauro Torres. *Representações e apropriações do ensino tradicional, por professores alfabetizadores da escola pública*. Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2005.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. *Práticas pedagógicas:* como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? Orientadora: Silvia de Mattos Gasparian Colello. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Amélia Maria Jarmendia. *Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização:* tentativas, impasses e tendências. Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau. 1992. 519 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SOARES, Antônio Francisco. *A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular*. Orientador: Jose Geraldo Silveira Bueno. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Fátima Aparecida. *O trabalho em grupo como instrumento operatório no processo de alfabetização:* relações entre concepções e práticas pedagógicas. Orientador: Dair Aily Franco de Camargo. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

SOARES, Lígia Raquel. *Alfabetização e produção de textos:* a falsa imagem do que é escrever. Orientador: 1984. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

SOARES, Renata Lívia. *O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no Município de São Paulo*. Orientadora: Elba Siqueira de Sa Baretto. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOLA, Roseli Aparecida Perina. *Jogo digital*: uma possibilidade pedagógica para a alfabetização e o letramento. Orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

SOLER, Laís Aparecida Fernandes. *Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento:* um estudo em deficiência mental leve. Orientadora: Suely Cecília Olivan Limongi. 2001. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. *A produção de pseudodeficientes na escola pública paulista.* Orientador: João Bosco da Costa Azevedo. 1999. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1999.

SOTELO, Vivian. *A oralidade nas relações com a escrita:* formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2009.

SOUSA, Ediva de Oliveira. *A relação entre o nível de escrita e de leitura em crianças das séries iniciais*. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2000. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, Ana Luiza de. *História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/MG*. Orientadora: Neusa Maria Mendes de Gusmão. 2006. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOUZA, Clauderice de Oliveira Ferreira. *Ensino de arte:* desafios e possibilidades no contexto da alfabetização. Orientadora: Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS:* entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino. Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 1996.

SOUZA, Cristhiane de. *Círculos de cultura infantil, o método Paulo Freire na alfabetização de crianças:* um estudo aproximativo socioconstrutivista. Orientador: José Eustáquio Romão. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.

SOUZA, Edilene de Oliveira Francisco. *Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes.* Orientadora: Ana Maria Aparecida Saul Pinto. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Elaine Carina Coelho Gouveia. *Um olhar docente sobre as ações efetivas no ciclo de alfabetização.* Orientação: Elisabeth Ramos da Silva. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

SOUZA, Ivanilde Moreira de. *Alfabetização: teoria e prática em (des)encontro. Uma reflexão sobre a implantação do ciclo básico no estado de São Paulo*. Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. 1996. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOUZA, Nadia Aparecida de. *A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense*. Orientador: Cleide Marly Nébias. 1995. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1995.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. *Todos podem aprender*: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Roberta Maria de. *Avaliação nacional de alfabetização e compreensão leitora*. Orientação: Luiz Antônio Ferreira. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Suellen Vaz de. *Análise de registros ortográficos de consoantes soantes no início da alfabetização.* Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SOUZA, Tatiana Palamini. *O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores.* Orientadora: Andreza Barbosa. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

STEFANI, Monika Menezes da Costa. *Análise de uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos em fase inicial de alfabetização*. Orientação: Claudia Beatriz de Castro

Nascimento Ometto. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. *Ensino de leitura e escrita para portadores de paralisia cerebral*. Orientadora: Deyse das Graças de Souza. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira. *Alfabetizar, Letrar - Práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos.* Orientadora. Ana Lúcia Guedes-Pinto. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TEIXEIRA, Ângela Castelo Branco. Leitura e escrita em fonoaudiologia: a transição de paradigmas. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. 2005. 118 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

TEIXEIRA, Lizete Paganucci Chueri. *O Processo de Alfabetização:* entre o proposto e o vivenciado. 116 f. Orientação: Natalina Aparecida Laguna Sicca. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. *PROFA:* Olhares de Professores Alfabetizadores. Orientadora: Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. *Da educação infantil ao ensino fundamental*: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Orientadora: Silvia de Mattos Gasparian Colello. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TELES, Damares Araújo. *Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais:* uma experiência em Parnaíba-PI. Orientação: Mere Abramowicz, 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TEMPLE, Giuliana Carmo. *Alunos Copistas*: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**.** Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TENORIO, Jacqueline Pimentel. *Programação e avaliação do ensino de leitura e escrita por meio de jogos educativos para crianças com dificuldades de aprendizagem*. Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TINÓS, Sandra Helena. *A produção gráfica e a escrita de crianças no processo de alfabetização:* as dificuldades em questão. Orientadora: Ana Maria Pelegrini. 2005. 96 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

TOLEDO, Daniela Maria de. *Ler e escrever:* mediação entre crianças pequenas. Orientadora: Maria Alice de Campos Rodrigues. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

TOMAZ, Sandra Cristina. *Da parábola do semeador à do jardineiro:* um diálogo entre a alfabetização emancipatória e a formação do professor alfabetizador. Orientador: Augusto João Crema Novaski. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2007.

TORINI, Natalie Archas Bezerra. *O gesto didático de regulação da aprendizagem*: a sondagem em uma turma de alfabetização. Orientador: Sandoval Nonato Gomes Santos. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRENTO, Elisabete Scaglia. *Avaliação da leitura e da escrita em crianças deficientes mentais educáveis.* Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1993. 207 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1993.

TREVELIN, Fatima Gil de Oliveira. *Análise dos conteúdos de língua portuguesa do "programa ler e escrever" em uma escola municipal de ensino fundamental*. Orientador: Carlos da Fonseca Brandão. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

TUBINI, Daniela. *Psicologia cognitiva e alfabetização:* impacto da instrução fônica apoiada em materiais montessorianos. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

UEMURA, Eico. *O brinquedo e a prática pedagógica*. Orientador: Antônio Chizzotti. 1988. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

VAL, Rosangela Maria Goncalves. *A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores*. Orientadora: Helena Faria de Barros. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

VALÉRIO, Rosangela Almeida. *Propostas para o ensino de leitura na década de 1920.* Orientador: Laerthe de Moraes Abreu Júnior. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2003.

VALIENGO, Amanda. *Educação infantil e ensino fundamental*: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação de escolaridade. Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

VALLE, Tânia Gracy Martins do. *Análise de dificuldades de leitura e escrita em alunos repetentes de primeira série do 1º grau*. Orientadora: Maria Cecília Góes. 1984. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. *Projeto de incentivo à leitura - uma experiência de formação do professor alfabetizador*. Orientadora: Gilberta Samapio de Martino Jannuzzi. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VARGAS, Suzana Lima. *A construção do discurso narrativo em contexto escolar*. Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. 1994. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi. *Jogos de tabuleiro*: recurso lúdico na apropriação de leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade. Orientadora: Rosimeire Maria Orlando. 2019. 123 f. (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

VAZ, Lídia Silva Vaz e. *A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do ensino fundamental*. Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

VENEZIAN, Janaina de Albuquerque. *Validação dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente*. Orientadora: Regina Maria Ayres de Carvalho Freire. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VENTURA, Ana Lucia Sanchez de Lima. *PNAIC polo São Paulo*: desafios da implementação de uma política pública de educação. Orientadora: Sandra Lúcia Ferreira. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VERDE, Eudósio Soares Lima. *A interação professor-aluno durante o processo de alfabetização*. Orientador: Maria das Graças Mizukami Nicoleti. 1985. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

VERGARI, Santa Calcedoni. *Por uma prática pedagógica resistente... e clandestina na alfabetização.* Orientação: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. 1998. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

VERZOLA, Zelita. *Alfabetização em Escolas Públicas*: fatores de sucesso. Orientador: Djanira Soares de Oliveira e Almeida. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço

Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2005.

VESPOLI, Ana Carolina Torres. *A consciência fonológica e o programa ler e escrever*. Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

VIANA, Sandra Nogueira. *Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF):* a voz de professoras alfabetizadoras. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VICTOR, Sônia Lopes. *Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica, face a diferentes programas de assessoria*. Orientador: Nivaldo Nale. 1993. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. *Projetos didáticos em salas de alfabetização*: desafios da transposição didática. Orientação: Silvia de Mattos Gasparian Colello. 2016. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIEIRA, Fabiana Silva Soares. *Contribuições do dispositivo sequência didática na alfabetização:* a autoria em foco. Orientadora: Ana Silvia Moco Aparício. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional). Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

VIEIRA, Luciene Cerdas. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação:* teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980-2005). Orientadora: Maria Regina Guarnieri. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

VISCARDI, Marlene Aparecida. *A aquisição da língua escrita e seus desafios*. Orientadora: Sílvia Dinucci Fernandes. 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

VITALIANO, Celia Regina. *Percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar*. Orientadora: Maria Benedita Lima Pardo. 1993. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

VOLPATTI, Sandra Regina Vargas. *Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos e professora do 3º ano escolar do Ensino Fundamental*. Orientadora: Maria Regina Guarnieri. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Universidade de Araraquara, Araraquara, 2018.

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. *Formação de professores alfabetizadores:* desafios da docência. Orientadora: Neide de Aquino Noffs. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

WATANABE, Adriana. *Aprendizagem escolar na Sala de Apoio Pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas.* Orientador: Marcos Garcia Neira. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

YACOVENCO, Maria Angélica Savian. *As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras no 1º ano escolar*. Orientador: Maria Regina Guarnieri. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

YAMAMOTO, Kátia. *Projeto intensivo no ciclo I*: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZACHARIAS-CAROLINO, Aline Gasparini. *Intervenção fonoarticulatória em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita*. Orientadora: Andreia Osti. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

ZANELLA, Maura Spada. *Aquisição de habilidades de leitura e de escrita no ensino fundamental:* um estudo longitudinal breve. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2003.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2003.

ZANITI, Claudia Moreno. *O professor alfabetizador bem-sucedido:* uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever - SEE-SP. Orientadora: Sanny Silva da Rosa. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos - Santos, 2012.

ZIMMERMANN, Vera Brondina. *Os transtornos na constituição psíquica:* efeitos no corpo e no processo de alfabetização. Orientador: Gilberto Safra. 1997. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

ZOCCAL, Marcia Suzana Pinto. *As atribuições do supervisor de ensino no Programa "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação no Estado de São Paulo*. Orientadora: Alessandra David Moreira da Costa. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita*. Orientador: Fermino Fernandes Sisto. 2001. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

2. Teses de doutorado (1965-2020)

ABRÃO, Jose Carlos. *Alfabetizar*: quem se habilita? A propósito de cartilhas e relatos de práticas alfabetizadoras com crianças**.** Orientador: Celso Rui Beisiegel. 1990. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. *Apropriação da linguagem escrita como prática cultural*: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1.º ano do Ensino Fundamental. Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto. 2015. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

AIELLO, Ana Lucia Rossito. *Efeitos de um procedimento de resposta construída sobre a rede de equivalência envolvida em leitura e escrita em crianças com história de fracasso escolar*. Orientador: Júlio César Coelho de Rose. 1995. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995

ALCANFOR, Lucilene Rezende. *Professor Thomaz Galhardo*: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura - século XIX e XX. Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Benedita de. *A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras*: práticas de autoria. Orientadora: Elsa Garrido. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira. *Ensinando e aprendendo a escrita*: momentos iniciais. Orientador: Dirce Charara Monteiro. 1995. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1995.

ALMEIDA, Romeu de Morais. *Lateralidade, maturidade para a leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros.* Orientador: Arrigo Leonardo Angelini. 1965. 340 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965.

ALVARENGA, Georfravia Montoza. *Cartilhas de alfabetização:* uma análise das categorias semânticas. Orientador: Fernando Marson. 1988. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

AMATE, Flávio César. *Desenvolvimento de jogos computadorizados para auxiliar a aquisição da base alfabética de crianças*. Orientadora: Annie France Frère Slaets. 2007. 142 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

ARANTES, Ana Cristina. *A Educação Física e o processo de alfabetização nas primeiras séries do 1º grau*. Orientador: Marieta Lucia Machado Nicolau. 1996. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. *Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas*: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização. Orientador: Maria Regina Guarnieri. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010

ASSIS, Maria Bernadete Amêndola Contart de. *Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de 1ª série*: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Orientador: Lino de Macedo. 1985. 201 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

AZEVEDO, Cleomar. *As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente*. Orientador: Silvia Tatiana Maurer Lane. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia - Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BANDINI, Heloisa Helena Motta. *Avaliando aspectos de linguagem de crianças deficientes auditivas usuárias de Língua Brasileira de Sinais.* Orientador: Júlio Cesar Coelho de Rose. 2006. 122 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BARBOSA, Jozeildo Kleberson. *Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC.* Orientador: Marcos Tarciso Masetto. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARBOSA, Maria Jose Landivar de Figueiredo. *Dos intentos de escrita à escrita convencional:* algumas manifestações. Orientadora: Rosa Attié Figueira. 2013. 130 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BARBOSA, Thaís. *Perfil da linguagem oral e escrita em crianças com dislexia e com dificuldade de aprendizagem*. Orientador: Orlando Francisco Amodeo Bueno. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARRERA, Sylvia Domingos. *Linguagem oral e alfabetização:* um estudo sobre variação linguística e consciência metalinguística em crianças da 1ª série do ensino fundamental. Orientador: Maria Regina Maluf. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BATISTA, Rosana Davanzo. *O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização.* Orientador: Maria Inês Bacellar Monteiro. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba - Piracicaba, 2018

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente e serviço*: o Programa Letra e Vida. Orientador: Sandra Maria Zakia Lian Sousa. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BETETTO, Ana Maria Belém de Freitas. *Alfabetização de crianças com atraso no desenvolvimento através de instrução programada e treinamento em serviço de professores.* Orientador: Geraldina Porto Witter. 1987. 350 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BEZERRA, Vilma Maria de Lima. *Alfabetização, relação professor/aluno e o fracasso seletivo na escola pública:* uma perspectiva psicogenética. Orientador: Jurn Jacob Philipson. 1989. 458 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989

BISPO, Neusa Lopes. *Metalinguagem e alfabetização:* efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Orientador: Maria Regina Maluf. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORTOLAZZO, *Mariana. Modos de ensinar a ler e a escrever:* alfabetização como uma prática cultural. Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira. 2019. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BUZETTI, Miryan Cristina. *Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual*. Orientador: Maria Piedade Resende da Costa. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. *Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdo cegas, suas famílias e a professora*. Orientadora: Maria da Piedade Resende da Costa. 2003. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CÁLIS, Orasir Guilherme Teche. *Quando as memórias são a matéria*: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica. Orientador: Manoel Luiz Goncalves Correa. 2015. 303 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra**.** *Leitura, Escrita e Consciência Fonológica*: Desenvolvimento, Intercorrelações e Intervenção**.** Orientador: Fernando César Capovilla. 2000. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARONI, Regina Aparecida Loureiro. *A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura*. Orientador: Cleide Rita Silvério de Almeida. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015

CARVALHO, Bruna. *Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental*: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Orientadora: Ligia Marcia Martins. 2019. 418 f. Tese (Doutorado em Educação

Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. *O ensino da escrita na perspectiva do letramento social*: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual. Orientadora: Ana Paula de Freitas. 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita*: melhor prevenir do que remediar. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever*: prioridade na escola municipal. Orientadora: Lilian Lopes Martin da Silva. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CATALANI, Érica Maria Toledo. *Teste adaptativo informatizado da Provinha Brasil*: a construção de um instrumento de apoio para professores(as) e gestores(as) de escolas. Orientador: Ocimar Munhoz Alavarse. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CAVALCANTI, Laura Battaglia Pires. *Das memórias narrativas às representações míticas*: arte e desafios na alfabetização. Orientador: Claudemir Belintane. 2013. 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

CIRILO, Marisa Assunção. *Aquisição da escrita:* desejo que faz fronteira ao gozo. Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise. Orientador: Claudia Rosa Riolfi. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização:* um estudo experimental. Orientadora: Maria Antônia Martins Galeazzi.1982. 113 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1982.

COLUSSI, Maria de Souza. *Uma análise estatística em educação*. Orientador: . 1975. 102 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 1975.

CORREIA, Joelma Reis. *Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão*. Orientador: Dagoberto Buim Arena. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

COSTA, Maria Aparecida Foresti Ferreira. *Desenvolvimento de um subsistema instrucional de alfabetização:* um estudo de caso. Orientadora: Carolina Martuscelli Bori. 1985. 228 p.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Alfabetização de deficientes auditivos*: um programa de ensino. Orientador: Carolina Martuscelli Bori. 1992. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia - Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CRUS, Silvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. Orientador: Maria Helena Souza Patto. 1994. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CUNHA, Maria de Fatima Carneiro. *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo*: influência no rendimento escolar de crianças de 1ª. serie do 1º. grau. Orientador: Antônio Paschoal Rodolfo Agatti. 1991. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991

CUNHA, Neide de Brito. *Instrumentos para Avaliação da Leitura e Escrita*: estudos de validade. Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos. 2006. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2006.

DANGIO, Meire Cristina dos Santos. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico*: contribuições didáticas. Orientador: Lígia Márcia Martins. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. *Metalinguagem e alfabetização*: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Orientador: Maria Regina Maluf. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo:* a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**.** Orientação: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. 1995. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

FARIA, Eulália Maimôni. *Estudo comparativo de quatro modalidades de um programa de remediação verbal aplicado a crianças carentes culturais*. Orientador: Geraldina Porto Witter. 1977. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

FERREIRA, Andresa Aparecida. *O desempenho em escrita de alunos do Ensino Fundamental*: relações com memória, atenção e funções executivas. Orientadora: Selma de Cassia Martinelli. 2020. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização*: aspectos de educação escolar entre os guaranis de Ribeirão Silveira. Orientador: Erasmo d'Almeida Magalhães. 1994. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. *Alfabetização:* perspectivas da articulação sujeito e escrita. Orientador: Rinaldo Voltolini. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇA, Odila Amélia Veiga. *Alfabetização, história de vida e formação na pesquisa interdisciplinar*: sentidos e significados. Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda. 2014. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Da oralidade à escrita:* articulando aspectos sociais, lingüísticos e psicológicos ao processo pedagógico na alfabetização. Orientador: Paulo Freire. 1987. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Orientador: Newton Duarte. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

FRASSETO, Antônio César. *O "furor docendi" como dispositivo escolar de subjetivação da infância:* estudos de êxito e fracasso na alfabetização. Orientador: Mauro Cherobin. 2001. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

FREIRE, Thaís. *Ações da fonoaudiologia na escola*: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental. Orientadora: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte. 2018. 114 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2018.

GARRIDO, Valeria Batista. *Ensino da linguagem escrita no contexto da classe hospitalar*: um enfoque metalinguístico. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. *A interrelação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de down*. Orientadora: Maria Irma Hadler Coudry. 2010. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GIOVANI, Fabiana. *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*. Orientador: Luiz Carlos Cagliari. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização.* Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GRANZOTTI, Raphaela Barroso Guedes. *Estudo da consciência fonológica e do desempenho escolar em leitura e escrita de crianças soropositivas para o HIV*: um acompanhamento longitudinal. Orientadora: Osvaldo Massaiti Takayanagui. 2011. 79 f. Tese (Doutorado em Medicina - Neurologia) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

GUEBERT, Mirian Celia Castellain. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual*: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIMARAES, Luisa Schivek. *Efeitos do ensino de relações entre fonemas, grafemas e imagens e do treino de junção de fonemas no desempenho em leitura recombinativa em uma instrução em grupo.* Orientador: Sergio Vasconcelos de Luna. 2019. 339 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. *Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita*: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática. Orientadora: Eda Marconi Custódio. 2001. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Dificuldades de aprendizagem*: modalidade de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos. Orientadora: Geraldina Porto Witter. 1987. 201 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

HAYASHI, Edneia Aparecida Peres. *A metodologia da equivalência de estímulos como recurso pedagógico para o professor do contraturno.* Orientadora: Maria de Lourdes Morales Horiguela. 2007. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. *Formação de professores alfabetizadores:* efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. 2008. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marilia, 2008.

HERRERO, Simone Faria. *Desempenho de crianças com distúrbio fonológico no teste de sensibilidade fonológica e de leitura e escrita.* Orientador: Haydée Fiszbein Wertzner. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HRDLICKA, Isabel Villalobos. *Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP*. Orientadora: Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HAYASHI, Edneia Aparecida Peres. *A metodologia da equivalência de estímulos como recurso pedagógico para o professor do contraturno.* Orientadora: Maria de Lourdes

Morales Horiguela. 2007. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

IDE, Sahda Marta. *Construção da leitura e escrita proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais*. Orientadora: Edda Bomtempo. 1990. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

JOLLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Orientador: José Fernando Bitencourt Lomônaco. 1999. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

KANEMOTO, Eduardo. *Implicações pedagógicas das neoplasias e seu tratamento no processo de alfabetização.* Orientador: Antônio Sergio Petrilli. 2010. 98 f. Tese (Doutorado em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

KIDA, Adriana de Souza Batista. *Bateria de avaliação de habilidades e competências linguísticas, de escrita e de leitura*: estudo piloto. Orientador: Clara Regina Brandão de Ávila. 2009. 100 f. Tese (Doutorado em Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo (1933 a 1975).* Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

LAMY, Gersolina Antônia de Avelar. *A alfabetização Montessoriana face a teoria construtivista interacionista de alfabetização.* Orientadora: Maria Amélia Azevedo. 1991. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes*: uma proposta para a rede de ensino público. Orientadora: Carolina Martuscelli Bori.1980. 136 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

LIMA, Debora Correa de. *Desempenho em vocabulário, leitura e escrita*: prematuridade como fator associado. Orientadora: Cláudia Maria Simões Martinez. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIMA, Jose Erick de Souza. *SABr.LE:* uma plataforma de alfabetização, leitura e escrita em braille associada às tecnologias móveis. Orientador: Roberto Lacerda de Orio. 2020. 168 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

LIMA, Vanilda Goncalves de. *Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental*. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2019. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

LUCIO, Patricia Silva. *Tdah, leitura e escrita*: modelos neuropsicológicos e de invariâncias. Orientador: Hugo Cogo Moreira. 2016. f. Tese (Doutorado em Psiquiatria e Psicologia Médica) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. *A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque. *Análise das Interações Professora/Criança em Situação de Ensino - Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Orientadora: Heloysa Dantas de Souza Pinto. 1996. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARANHE, Elisandra André. *Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem*. Orientador: Júlio Cesar Coelho de Rose. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MARCUCCI, Fernanda. *Práticas de leitura no ciclo de alfabetização*: o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável. Orientadora: Claudia Lemos Vovio. 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

MARQUES, Carmen Silvia Ramalho. *Um sonho de escola*. Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão. 1994. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. *A constituição temática de textos infantis*: examinando aspectos da relação escritor/leitor. Orientadora: Maria Cecilia Rafael de Góes.1995. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento:* 2005/2009. Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2010. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

MELO, Elisabete Carvalho de. *Ler e escrever*: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio Branco - AC. Orientadora: Luci Pastor Manzoli. 2009. 117 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

MELLO, Alexandre Moraes de. *Educação Física integrada à alfabetização (EFIALFA) - um método específico de ensino para educação física nas turmas de alfabetização*. Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)***.** Orientador: Carlos Monarcha. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Marília, 2007.

MENDES, Angelita. *Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos*. Orientadora: Glaucia Dolim Marote Ferro. 2009. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão.* Orientadora: Amélia Americano Domingues de Castro. 1969. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 1969.

MIGOT, Julia Maria. *Desenvolvimento da consciência morfológica e o seu papel no vocabulário, na leitura e na escrita*. Orientadora: Fraulein Vidigal de Paula. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras*. Orientador: Ricardo Ribeiro. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. *Imigração e alfabetização*: alunos bolivianos no município de Guarulhos. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONIZ, Maria Isabel D'Andrade de Sousa. *Formação inicial de professores:* um estudo de caso sobre a participação de estudantes de pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009. Orientadora: Mere Abramowicz. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. *Histórias de vida*: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas. Orientadora: Belmira Oliveira Bueno. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTIEL, José Maria. *Evidências de validade de testes para identificar componentes de linguagem escrita*. Orientadora: Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla. 2008. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

MOTA, Sonia Borges Vieira. *O quebra-cabeça*: a instância letra na aquisição da escrita**.** Orientadora: Claudia Thereza Guimaraes de Lemos. 1995. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

MURILLIO, Patrícia Celis. *A criança com paralisia cerebral e os instrumentos mediadores da escrita*: uma perspectiva histórico-cultural. Orientador: Leandro Osni Zaniolo. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. *O letramento na contemporaneidade*: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas. Orientador: Claudemir Belintane. 2017. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NEBIAS, Cleide Marly. *Ciclo Básico e a democratização do ensino:* do discurso proclamado as representações. Orientadora: Elza Dias Pacheco. 1990. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

NEVES, Edna Rosa Correia. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. Orientadora: Sandra Maria Sawaya. 2018. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A integração de atividades no processo de alfabetização, sem cartilha, em duas escolas de 1º grau*. Orientador: Myriam Krasilchik. 1987. 131 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de. *Um outro olhar para os erros de segmentação*. Orientadora: Maria Irma Hadler Coudry. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade*: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Orientador: Sergio Goldenberg. 1992. 352 f. Tese **(**Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Contar estorias*: um evento de fala em análise, uma visão etnometodologica do ato de narrar. Orientadora: Ingedore Grunfeld Villaça Koch. 1994. 434 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani. *Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar***.** Orientadora: Alda Junqueira Marin. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual*: em cena a linguagem escrita. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 198 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

PARK, Kelly. *Processamento fonológico em escolares bilíngues coreano e português-brasileiro*. Orientadora: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2019.

PAULA, Flavia Anastácio de. *Astucias de uma professora alfabetizadora*: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto. 2008. 288p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PEDROZA, Roberto Castanheira. *O ensino da leitura e da escrita no 1º grau, com ênfase na análise quantitativa dos dados.* Orientador: Olympio Correa de Mendonça. 1992. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1992.

PEREIRA, Barbara Cortella. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na escola normal de São Paulo:* circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889). Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas. *A articulação entre universidade e escola*: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos. *O governo da infância*: práticas de alfabetização no Estado da Bahia. Orientador: Nilson Fernandes Dinis. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PEREIRA, Zildene Francisca. *Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras*. Orientadora: Laurinda Ramalho de Almeida. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2010.

POPPOVIC, Ana Maria. *Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita.* Orientador: Enzo Azzi. 1967. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1967.

POSSARI, Lucia Helena Vendrusculo. *Ambivalência prazeres e utilidades nos processos de produção de leitura e de texto nas séries iniciais do 1º grau*. Orientador: Philadelpho Menezes Neto. 1996. 175 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RAMOS, Eliane de Souza. *Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum.* Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. *Cartilhas:* um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**.** Orientador: Jarbas Vargas Nascimento. 2005. 142 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

REGANHAN, Walkiria Goncalves. *Programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral.* Orientadora: Lígia Maria Presumido Braccialli. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

REIS, Adriana Teixeira. *Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência:* Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

REIS, Regina Mary Cesar. *Dando voz ao sujeito da aprendizagem:* um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2000. 307 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

REIS, Thaize de Souza. *Estabelecimento de escrita sob controle de ditado como base para a recombinação na leitura e na escrita.* Orientadora: Deisy das Graças de Souza. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.* Orientador: Dagoberto Buim Arena. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

REYES, Claudia Raimundo. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias:* leituras e práticas cotidianas. Orientadora: Eglê Pontes Franchi. 2000. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

RICCE, Juliessa. *Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento*: um estudo de teses e dissertações. Orientadora: Luci Pastor Manzoli. 2019. 116 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SÁ, Terezinha Maria Pancini de. *A prática docente do professor de 1ª série em uma escola pública de 1º grau:* contribuição ao estudo da formação do professor alfabetizador. Orientador: Sergio Vasconcelos de Luna. 1988. 188 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SÁ, Maria Iracema de. *A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de escola de 1º grau*. Orientador: 1979. 138 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

SAKAGUCHI, Noemia Fumi. *Usos, funções e representações da língua portuguesa no Japão*: crianças brasileiras do 3º ano do ensino fundamental I de escolas homologadas pelo MEC-Brasil. Orientador: Idmea Semeghini Prospero Machado de Siqueira. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

SALGADO, Valter de Lima. *Tecnologia móvel como recurso no processo da alfabetização.* Orientadora: Cleomar Azevedo. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Centro Universitário FIEO - Osasco, 2017.

SALIDO, Luciana Ferreira Marcilio. *Compreensão auditiva, vocabulário auditivo, processamento auditivo, consciência fonológica, leitura, escrita, e inteligência não-verbal*: inter-relações e parâmetros normativos para 1ª a 3ª série da educação fundamental. Orientador: Fernando César Capovilla. 2009. 100 f. Tese (Doutorado em Psicologia - Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. *Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...*Orientadora: Regina Maria de Souza. 2003. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha. *Alfabetização e diversidade*: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências. Orientadora: Cláudia Leme Ferreira Davis. 2014. 96 f. Tese (Doutorado em Educação- Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Jandira Maria Ribeiro. *Alfabetização:* uma questão epistemológica? Orientador: Lino de Macedo. 1989. 132 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SANTOS, Luiz Eduardo Graton. *Leitura alfabética, escrita sob ditado, e leitura orofacial*: interrelações com vocabulário, consciência fonológica e memória. Orientador: Fernando Cesar Capovilla. 2017. 714 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Maria Lygia Cardoso Köpke. *Lendo com Hilda*: João Köpke - 1902. Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira. 2013. 229 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. *Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida:* contribuições para a ortografia e elaboração escrita. Orientadora: Debora Maria Befi Lopes. 2007. 295 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Sônia de Oliveira. *Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais*. Orientador: Dagoberto Buim Arena. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga. *O Letramento de crianças em processo de alfabetização em uma escola municipal*. Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. *Recursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba – MS*. Orientadora: Luciana Maria Giovanni. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEGIN, Miriam. *Alfabetização e deficiência intelectual:* estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de williams e síndrome de down. Orientador: Luiz Renato Rodrigues Carreiro. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SILVA, Claudia Panizzolo Batista da. *João Köpke e a escola republicana*: criador de leituras, escritor da modernidade. Orientadora: Mirian Jorge Warde. 2006. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Danitza Dianderas da. *Bakhtin e Paulo Freire*: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza. *A elaboração da escrita no contexto social e escolar*: as multideterminacões da evolução da escrita em diferentes grupos-classe. 446 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil:* a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Orientadora: Eni Puccinelli Orlandi. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Silvia de Toledo. *Escola de nove anos*: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos). Orientadora: Isabel Franchi Cappelletti. 2013. 129 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Zila Aparecida Peigo de Moura e. *A prática pedagógica do professor alfabetizador*: o que falta e o que precisa mudar. Orientador: Nympha de Alvarenga Sipavicius. 1993. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SIMIONI, Sonia Maria Rodrigues. *Programa ler e escrever e o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental*. Orientador: Maria Amelia Almeida. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SIPAVICIUS, Nympha Aparecida Alvarenga. *Prontidão, características e atuação dos professores e rendimento escolar de crianças de 1ª série*. Orientador: Nelson Rosamilha. 1983. 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A alfabetização como processo discursivo*. Orientador: Joaquim Brasil Fontes Junior. 1987. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SOARES, Patrícia Cardoso. *Leitura literária no ciclo alfabetizador*: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP. Orientador: Antônio Chizzotti. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUSA, Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de. *Institucionalização do direito à educação de qualidade:* o caso de Sobral, CE. Orientador: Romualdo Luiz Portela de Oliveira. 2018. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *A mediação pedagógica da professora:* o erro na sala de aula. Orientador: Sergio Antônio da Silva Leite. 2006. 112 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita:* instrumentos de avaliação**.** Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos. 2008. 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

TEIXEIRA, Marisa Assunção. *Aquisição da escrita:* desejo que faz fronteira ao gozo. Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise. Orientador: Claudia Rosa Riolfi. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TEMPESTA, Maria Cristina Silva. *Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão*. Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto. 2009. 140 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TIOSSO, Lucia Helena. *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita*: uma visão interdisciplinar. Orientador: Elsa Lima Gonçalves Antunha. 1990. 364 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

TOSCHI, Eny. *Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita*. Orientador: Fernando Bitencourt Lomonaco. 1989. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

VALIENGO, Amanda. *Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil*: representações de professores. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. 2012. 251 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

VEIGA, Odila Amélia. *Alfabetização, história de vida e formação na pesquisa interdisciplinar*: sentidos e significados. Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda. 2014. 346 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIEIRA, Luciene Cerdas. *As práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com os saberes docentes a partir das pesquisas contemporâneas em educação.* Orientadora: Maria Regina Guarnieri. 2012. 393 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. *(Re)construindo o trabalho do professor alfabetizador*: uma proposta de intervenção. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. 2006. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

WATANABE, Adriana. *Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:* uma trajetória para a consolidação do direito à educação. Orientador: Branca Jurema Ponce. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZAN, Clacy. *A produção de textos, atividade nuclear do processo de alfabetização*. Orientador: Dirceu Ricci Carvalho. 1994. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora*: um estudo etnográfico. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZORZI, Jaime. *A apropriação do sistema ortográfico nas quatro primeiras séries do primeiro grau.* Orientadora: Sarita Maria Affonso Moysés. 1997. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

APÊNDICE 2

RELAÇÃO DOS ORIENTADORES DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE ALFABETIZAÇÃO (1965-2020)

Apêndice 2 – Relação dos orientadores das Dissertações de Mestrado sobre alfabetização (1965-2020)

Ord.	Orientador (a)	Universidade	Quant.
1	Abgail Alvarenga Mahoney	Universidade de São Paulo (USP)	1
		Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
2	Abigail Malavasi	Universidade Metropolitana de Santos (Unimes)	1
3	Acácia Aparecida Angeli dos Santos	Universidade São Francisco (USF)	1
4	Adrián Oscar Dongo Montoya	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
5	Adriana Bauer	Universidade de São Paulo (USP)	1
6	Alda Junqueira Marin	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
		Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
7	Alessandra David Moreira da Costa	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
8	Alex Sandro Gomes Pessoa	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	1
9	Alexandre Saul Pinto	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	1
10	Aline Maria de Medeiros R. Reali	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
11	Aline Roberta Aceituno da Costa	Universidade de São Paulo (USP)	1
12	Alipio Casali	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
13	Amélia Americano D. de Castro	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
14	Ana Claudia Moreira Almeida Verdu	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
15	Ana Elvira Luciano Gebara	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	1
16	Ana Laura Godinho Lima	Universidade de São Paulo (USP)	1
17	Ana Lúcia Guedes-Pinto	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
18	Ana Lucia Horta Nogueira	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
19	Ana Luiza Bustamante Smolka	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3
20	Ana Luzia Videira Parisotto	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
21	Ana Mae Tavares Bastos Barbosa	Universidade de São Paulo (USP)	1
22	Ana Maria Aparecida Sau	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
23	Ana Maria Pelegrini	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
24	Ana Maria Saul	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	4
25	Ana Maria Torezan	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
26	Ana Paula de Freitas	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
27	Ana Silvia Moco Aparicio	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	1
28	Andreia Osti	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
29	Andreza Barbosa	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
30	Angela Brambila Cavenaghi T. Lessa	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
31	Anna Maria Lunardi Padilha	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	2

32	Anna Rachel Machado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
33	Annie France Frère	Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)	1
34	Antônio Carlos Caruso Ronca	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
35	Antônio Chizzotti	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
36	Antonio dos Santos Andrade	Universidade de São Paulo (USP)	2
37	Augusto João Crema Novaski	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1
38	Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
39	Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno	Universidade de São Paulo (USP)	1
40	Bernardete Angelina Gatti	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	7
41	Branca Jurema Ponce	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
42	Brasília Maria Chiari.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
43	Camila Domeniconi	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
44	Carlos Augusto Baptista de Andrade	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	1
45	Carlos da Fonseca Brandão	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
46	Carlos Felipe Moisés.	Universidade São Marcos (USM)	1
47	Celestino Alves da Silva Junior	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
48	Célia Regina Vieira de Souza-Leite	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
49	Celso do Prado Ferraz de Carvalho	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
50	Cidmar Teodoro Pais	Universidade Braz Cubas (UBC)	1
51	Clara Regina Brandão de Ávila	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	3
52	Clarilza Prado de Souza	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
53	Claudemir Belintane	Universidade de São Paulo (USP)	6
54	Cláudia Beatriz de Castro N. Ometto	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
55	Cláudia Leme Ferreira Davis	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
56	Claudia Lemos Vovio	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	2
57	Claudia Raimundo Reyes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	9
58	Clécio dos Santos Bunzen Júnior	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
59	Cleide Marly Nébias	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
60	Cleiton de Oliveira	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
61	Cleomar Azevedo	Centro Universitário FIEO (Unifieo)	4
62	Cristiane Maria Cornelia Gottschalk	Universidade de São Paulo (USP)	1
63	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
64	Cyntia Graziella Guizelim S. Girotto	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
65	Dagoberto Buim Arena	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	4
66	Dair Aily Franco de Camargo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
67	Debora Maria Befi Lopes	Universidade de São Paulo (USP)	1

68	Deisy das Gracas de Souza	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	10
69	Denise Rosana Rubano	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
70	Dermeval Saviani	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
71	Diana Gonçalves Vidal	Universidade de São Paulo (USP)	1
72	Dirce Charara Monteiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
73	Djanira Soares de Oliveira e Almeida	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
74	Durlei de Carvalho Cavicchia	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
75	Edilson Carlos Caritá	Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp)	1
76	Edna Maria Marturano	Universidade de São Paulo (USP)	1
77	Eglê Pontes Franchi	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
78	Elaine Teresinha Dal Mas Dias	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
79	Elba Siqueira de Sá Baretto	Universidade de São Paulo (USP)	2
80	Elcie Apparecida Fortes Salzano	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
81	Eleonora Cavalcante Albano	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
82	Eleonora Mota Maia	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
83	Eliana Ayoub	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
84	Eliana Martins da Silva Rosado.	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
85	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
86	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
87	Elisabeth Ramos da Silva	Universidade de Taubaté (Unitau)	1
88	Eliseu Coutinho de Macedo	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
89	Elizabeth dos Santos Braga	Universidade de São Paulo (USP)	1
90	Elizabeth Tunes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
91	Elizeu Coutinho de Macedo	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	2
92	Elvira Cristina Martins Tassoni	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	5
93	Emérson de Pietri.	Universidade de São Paulo (USP)	2
94	Emília Maria Bezerra Cipriano C. Sanches	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
95	Ernesta Zamboni	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
96	Ester Buffa	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
97	Euzi Rodrigues de Moraes	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
98	Evani Andreatta A. Camargo	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
99	Ezequiel Theodoro da Silva	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
100	Fabrício do Nascimento	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
101	Fátima Elisabeth Denari	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
102	Fermino Fernandes Sisto	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
		Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
103	Fernanda Coelho Liberali	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1

104	Fernanda Dreux Miranda Fernandes	Universidade de São Paulo (USP)	1
105	Fernando Cesar Capovilla.	Universidade de São Paulo (USP)	1
106	Fernando José de Almeida	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
107	Fernando Luiz Abrucio	Fundação Getulio Vargas (FGV)	1
108	Filomena Elaine Paiva Assolini	Universidade de São Paulo (USP)	1
109	Firmino Fernandes Sisto	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
110	Flavia da Silva Ferreira Asbahr	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
111	Francisca Eleodora Santos Severino	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
112	Francisco Cock Fontanella	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
113	Francisco José Carvalho Mazzeu	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
114	Fraulein Vidigal de Paula	Universidade de São Paulo (USP)	1
115	Geraldina Porto Witter	Universidade de São Paulo (USP)	6
116	Gilberta Samapio de Martino Jannuzzi	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
117	Gilberto Safra	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
118	Gildene do Ouro Lopes Silva	Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)	1
119	Gisela do Carmo Lourencetti	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
120	Gislene de Campos Oliveira	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
121	Guilherme do Val Toledo Prado	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
122	Haydée Fiszbein Wertzner	Universidade de São Paulo (USP)	2
123	Helena Coharik Chamlian	Universidade de São Paulo (USP)	1
124	Helena Faria de Barros	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	3
125	Heloísa Andreia de Matos Lins	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
126	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
127	Idmea Semeghini Prospero M. Siqueira	Universidade de São Paulo (USP)	3
128	Iraí Cristina Boccato Alves.	Universidade de São Paulo (USP)	2
129	Irani Rodrigues Maldonade.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
130	Irene Jeanete Lemos Gilberto	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	1
131	Isabel Franchi Cappelletti.	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
132	Isabel Melero Bello	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
133	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
134	Ivanise Monfredini.	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	1
135	Jackeline Rodrigues Mendes.	Universidade São Francisco (USF)	1
136	James P. Maher	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
137	Jarina Rodrigues Fernandes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
138	João Bosco da Costa Azevedo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
139	João Hilton Sayeg de Siqueira	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
140	João Teodoro D'Olim Marote	Universidade de São Paulo (USP)	1
141	Joel Martins	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2

142	Jose Camilo dos Santos Filho.	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
143	José Carlos de Araújo Melchior	Universidade de São Paulo (USP)	1
144	José Claudinei Lombardi	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
145	José Eduardo de Oliveira Santos	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
146	José Eustáquio Romão.	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
147	José Fernando Bitencourt Lomônaco	Universidade de São Paulo (USP)	1
148	José Geraldo Silveira Bueno	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	3
149	José Luiz Sigrist	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1
150	José Mário Pires Azanha	Universidade de São Paulo (USP)	1
151	Júlio Cesar Coelho de Rose	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
152	Julio Romero Ferreira	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
153	Jussara Cristina Barboza Tortella	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
154	Karina Garcia Mollo	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
155	Katerina Lukasova	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
156	Kazumi Munakata	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
157	Kelly Cristiane Henschel P. de Carvalho	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
158	Kester Carrara.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
159	Laerthe de Moraes Abreu Júnior	Universidade São Francisco (USF)	1
160	Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
161	Leandro de Lajonquiere	Universidade de São Paulo (USP)	1
162	Leda Maria Codeço Barone	Centro Universitário FIEO (Unifieo)	2
163	Leila Salomão de La Plata C. Tardivo	Universidade de São Paulo (USP)	1
164	Leonor Lopes Favero	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
165	Lidia Maria Marson Postalli	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
166	Ligia de Carvalho Aboes Vercelli	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
167	Lílian Maria Ghiuro Passarelli	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
168	Liliane Desgualdo Pereira.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
169	Lisete Regina Gomes Arelaro	Universidade de São Paulo (USP)	1
170	Lourenço Chacon Jurado Filho	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	4
171	Luci Banks-Leite	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
172	Lucia E. S. Prado de Almeida Ferraz	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
173	Lucia Ghiringello.	Universidade São Marcos (USM)	1
174	Lucia Helena Tiosso Moretti	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	1
175	Lucia Merces de Avelar	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
176	Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	1
177	Luciana Maria Giovanni	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	3
178	Luiz Antônio Ferreira	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
179	Luiz Carlos Barreira	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	1

		Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
180	Luiz Carlos Cagliari	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
181	Mara Suzana Behlau	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
182	Marcia Duarte Galvani	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
183	Marcos Aurelio Pereira	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
184	Marcos Garcia Neira	Universidade de São Paulo (USP)	1
185	Maria Adélia Ferreira Mauro	Universidade de São Paulo (USP)	1
186	Maria Alice de Campos Rodrigues	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
187	Maria Alice de Oliveira Faria	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
188	Maria Alice Nassif de Mesquita	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
189	Maria Amélia Almeida	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
190	Maria Apparecida Franco Pereira	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	1
191	Maria Beatriz Martins Linhares	Universidade de São Paulo (USP)	1
192	Maria Benedita Lima Pardo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
193	Maria Bernadete Marques Abaurre	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
194	Maria Betanea Platzer	Universidade de Araraquara (Uniara)	1
195	Maria Cecilia Camargo Magalhães	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
196	Maria Cecília de Oliveira Micotti	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	15
197	Maria Cecília Góes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
198	Maria Celina Teixeira Vieira	Universidade Braz Cubas (UBC)	2
199	Maria Cristina da Cunha Pereira	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
200	Maria Cristina Machado Kupfer	Universidade de São Paulo (USP)	1
201	Maria da Graça Moreira da Silva	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
202	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
203	Maria da Piedade Resende da Costa	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
204	Maria das Graças Mizukami Nicoleti	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
205	Maria das Mercês Ferreira Sampaio	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
206	Maria de Fatima Carvalho	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
207	Maria de Fátima Ramos de Andrade	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
208	Maria de Lourdes Manzini Covre	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
209	Maria de Lourdes Merighi Tabaquim	Universidade de São Paulo (USP)	3
210	Maria de Lourdes Morales Horiguela	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
211	Maria de Lourdes Ramos da Silva	Universidade de São Paulo (USP)	1
212	Maria de Lurdes Scarfon	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
213	Maria do Rosário Longo Mortatti	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	5
214	Maria Francisca Lier-Devitto	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	3

215	Maria Helena Mourão Alves Oliveira	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
216	Maria Iolanda Monteiro	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
217	Maria Irma Hadler Coudry	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
218	Maria Isabel da Silva Leme	Universidade de São Paulo (USP)	1
219	Maria Isabel de Moura Brito	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
220	Maria José de Barros Fornari de Aguirre	Universidade de São Paulo (USP)	1
221	Maria José Rodrigues Faria Coracini	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
222	Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
223	Maria Laura Trindade Mayrink Sabinson	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	4
224	Maria Leila Alves	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	1
225	Maria Lúcia Marcondes C. Vasconcelos	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	2
226	Maria Nazare da Cruz	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
227	Maria Nilza Moreira.	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	1
228	Maria Regina Guarnieri	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	4
		Universidade de Araraquara (Uniara)	1
229	Maria Regina Maluf	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	15
		Universidade de São Paulo (USP)	1
230	Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
231	Maria Silvia Pinto de M. Librandi da Rocha	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
232	Maria Thereza Costa Coelho de Souza	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
233	Maria Valíria Aderson de Mello Vargas	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	1
234	Mariana Aranha de Souza	Universidade de Taubaté (Unitau)	1
235	Marie Claire Sekkel	Universidade de São Paulo (USP)	1
236	Marieta Lucia Machado Nicolau	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
237	Marilda Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
		Universidade de São Paulo (USP)	1
238	Marilene Proença Rebello de Souza	Universidade de São Paulo (USP)	4
239	Marilia Claret Geraes Duran	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	2
240	Marilia Gomes Ghizzi Godoy	Universidade de Santo Amaro (Unisa)	1
241	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
242	Marli André.	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
243	Marli Elisa Dalmazo Afonso de André	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
244	Mary Júlia Martins Dietzsch	Universidade de São Paulo (USP)	1
245	Mauro Spinelli	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
246	Melania Moroz	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	3

247	Mere Abramowicz	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
248	Miriam Cardoso Utsumi	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
249	Mirian Jorge Warde	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
250	Mirthes Alonso	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
		Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
251	Moacir Gadotti	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
252	Natalina Aparecida Laguna Sicca	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
253	Neide de Aquino Noffs	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
254	Neil Ferreira Novo	Universidade de Santo Amaro (Unisa)	2
255	Nelson Antonio Simão Gimenes	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
256	Neusa Maria Mendes de Gusmão	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
257	Nilse Margarida Carpentieri	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
258	Nivaldo Nale	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
259	Norberto Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
260	Norines Panicacci Bahia	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	4
261	Odette Gertrudes Luiza A. Souza Campos.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
262	Odette Lourenção van Kolck.	Universidade de São Paulo (USP)	1
263	Orlando Francisco Amodeo Bueno	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
264	Orly Zucatto Mantovani de Assis	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3
265	Patricia Abreu Pinheiro Crenitte	Universidade de São Paulo (USP)	1
266	Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
267	Patrícia Silvestre Leite Di Iório	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	2
268	Paula Perin Vicentini	Universidade de São Paulo (USP)	1
269	Paula Suzana Gioia	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
270	Pedro da Cunha Pinto Neto	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
271	Raquel Lazzari Leite Barbosa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
272	Raquel Pereira Chainho Gandini	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
273	Raquel Salek Fiad	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	4
274	Regina Alcantara de Assis	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
275	Regina Cândida Ellero Gualtieri	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
276	Regina Célia Pagliuchi da Silveira	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
277	Regina Maria Ayres de Camargo Freire	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	5
278	Regina Maria Freire	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	2
279	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
280	Renata Junqueira de Souza	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
281	Renata Portela Rinaldi	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
282	Rita de Cássia Ribeiro Voss	Universidade Braz Cubas (UBC)	1

283	Rodrigo Foltran	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1
284	Romeu de Moraes Almeida	Universidade de São Paulo (USP)	1
285	Rosa Attié Figueira	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
286	Rosa Iavelberg	Universidade de São Paulo (USP)	1
287	Rosa Maria Manzoni	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
288	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
289	Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
290	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel	Universidade de São Paulo (USP)	1
291	Roseli Rodrigues de Mello	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
292	Rosely Pelermo Brenelli	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
293	Rosiley Aparecida Teixeira	Universidade Nove de Julho (Uninove)	2
294	Rosimeire Maria Orlando	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
295	Roxane Helena Rodrigues Rojo	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
296	Sadao Omote	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
297	Samuel Pfrom Netto	Universidade de São Paulo (USP)	1
298	Sandoval Nonato Gomes Santos	Universidade de São Paulo (USP)	4
299	Sandra Lúcia Ferreira	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	1
300	Sanny Silva da Rosa	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	1
		Universidade São Marcos (USM)	1
301	Sarita Maria Affonso Moysés	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
		Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
302	Seiji Isotani.	Universidade de São Paulo (USP)	1
303	Sergio Antônio da Silva Leite	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	8
304	Sergio Vasconcelos de Luna	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
305	Severino Antônio Barbosa	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1
306	Silvia de Mattos Gasparian Colello	Universidade de São Paulo (USP)	5
307	Sílvia Dinucci Fernandes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
308	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
309	Silvio César Moral Marques	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
310	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
311	Silvio Henrique Fiscarelli	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2
312	Simone Aparecida Capellini	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
313	Simone Aparecida Lopes-Herrera	Universidade de São Paulo (USP)	1
314	Simone Rocha de Vasconcellos Hage	Universidade de São Paulo (USP)	2
315	Sonia Sueli Berti Santos	Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	2
316	Soraya Maria Romano Pacífico	Universidade de São Paulo (USP)	1
317	Stela Miller	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2

318	Sueli Maria Pessagno Caro	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1
319	Suely Amaral Mello	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
320	Suely Cecília Olivan Limongi	Universidade de São Paulo (USP)	1
321	Sylvia Domingos Barrera	Universidade de São Paulo (USP)	4
322	Sylvia Helena Souza da Silva Batista.	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	1
323	Sylvia Leser de Mello	Universidade de São Paulo (USP)	1
324	Tânia Maria Santana de Rose	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
325	Tatiana Pontrelli Mecca	Centro Universitário FIEO (Unifieo)	1
326	Teresa Correa Cariola	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
327	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	3
328	Valdemar Sguissardi	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
329	Vanda Mendes Ribeiro	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	1
330	Vanda Moreira Machado Lima	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
331	Vania Regina Boschetti	Universidade de Sorocaba (Uniso)	1
332	Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda	Universidade de Taubaté (Unitau)	2
333	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
334	Vera Maria Nigro de Souza Placco	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
335	Vivian Batista da Silva	Universidade de São Paulo (USP)	1
336	Zeila de Brito Fabri Demartini.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
337	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
338	Não identificado	Universidade de São Paulo (USP)	1
339	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
340	Não identificado	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
341	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
342	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
343	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
344	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo)	1
345	Não identificado	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
346	Não identificado	Pontifícia Universidade Católica (PUC – Campinas)	1
347	Não identificado	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1

APÊNDICE 3

RELAÇÃO DOS ORIENTADORES DAS TESES DE DOUTORADO SOBRE ALFABETIZAÇÃO (1965-2020)

Apêndice 3 – Relação dos orientadores das Teses de Doutorado sobre alfabetização (1965-2020)

Ord	Orientador (A)	Universidade	Quant.
1	Acácia Aparecida Angeli dos Santos.	Universidade São Francisco (USF)	2
2	Alda Junqueira Marin.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
3	Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla.	Universidade São Francisco (USF)	1
4	Amélia Americano Domingues de Castro	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
5	Ana Lúcia Guedes-Pinto	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
6	Ana Paula de Freitas.	Universidade São Francisco (USF)	1
7	Anna Augusta Sampaio de Oliveira.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
8	Annie France Frère Slaets	Universidade de São Paulo (USP)	1
9	Antônio Chizzotti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
10	Antônio Paschoal Rodolfo Agatti.	Universidade de São Paulo (USP)	1
11	Antônio Sergio Petrilli	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
12	Arrigo Leonardo Angelini	Universidade de São Paulo (USP)	1
13	Belmira Oliveira Bueno.	Universidade de São Paulo (USP)	1
14	Bernardete Gatti.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
15	Branca Jurema Ponce.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
16	Carlos Monarcha.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
17	Carolina Martuscelli Bori	Universidade de São Paulo (USP)	3
18	Celso Rui Beisiegel	Universidade de São Paulo (USP)	1
19	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
20	Clara Regina Brandão de Ávila.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
21	Claudemir Belintane.	Universidade de São Paulo (USP)	2
22	Cláudia Leme Ferreira Davis.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
23	Claudia Lemos Vovio.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
24	Cláudia Maria Simões Martinez	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
25	Cláudia Raimundo Reyes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
26	Claudia Rosa Riolfi	Universidade de São Paulo (USP)	2
27	Claudia Thereza Guimaraes de Lemos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
28	Cleide Rita Silvério de Almeida	Universidade Nove de Julho (Uninove)	1
29	Cleomar Azevedo.	Centro Universitário FIEO (Unifieo)	1
30	Cristiane Maria Cornelia Gottschalk.	Universidade de São Paulo (USP)	1
31	Cyntia Graziella Guizelim Simoes Girotto	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
32	Dagoberto Buim Arena.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	3
33	Debora Maria Befi Lopes.	Universidade de São Paulo (USP)	1

34	Deisy das Graças de Souza.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
35	Dirce Charara Monteiro	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
36	Dirceu Ricci Carvalho	Universidade de São Paulo (USP)	1
37	Eda Marconi Custódio	Universidade de São Paulo (USP)	1
38	Edda Bomtempo.	Universidade de São Paulo (USP)	1
39	Eglê Pontes Franchi.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
40	Elsa Garrido	Universidade de São Paulo (USP)	1
41	Elsa Lima Gonçalves Antunha.	Universidade de São Paulo (USP)	1
42	Elza Dias Pacheco.	Universidade de São Paulo (USP)	1
43	Eni Puccinelli Orlandi.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
44	Enzo Azzi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
45	Erasmo d'Almeida Magalhães	Universidade de São Paulo (USP)	1
46	Fernando Bitencourt Lomonaco.	Universidade de São Paulo (USP)	1
47	Fernando Cesar Capovilla	Universidade de São Paulo (USP)	3
48	Fernando Marson	Universidade de São Paulo (USP)	1
49	Fraulein Vidigal de Paula.	Universidade de São Paulo (USP)	1
50	Geraldina Porto Witter	Universidade de São Paulo (USP)	3
51	Glaucia Dolim Marote Ferro	Universidade de São Paulo (USP)	1
52	Haydée Fiszbein Wertzner.	Universidade de São Paulo (USP)	1
53	Heloysa Dantas de Souza Pinto.	Universidade de São Paulo (USP)	1
54	Hugo Cogo Moreira.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1
55	Idmea Semeghini P. Machado de Siqueira.	Universidade de São Paulo (USP)	1
56	Ingedore Grunfeld Villaça Koch	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
57	Isabel Franchi Cappelletti.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
58	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	2
59	Jarbas Vargas Nascimento.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
60	Joaquim Brasil Fontes Junior.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
61	José Fernando Bitencourt Lomônaco	Universidade de São Paulo (USP)	1
62	José Geraldo Silveira Bueno	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	2
63	Julio Cesar Coelho de Rose	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
		Universidade de São Paulo (USP)	2
64	Jurn Jacob Philipson	Universidade de São Paulo (USP)	1
65	Laurinda Ramalho de Almeida.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
66	Leandro Osni Zaniolo	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
67	Lígia Márcia Martins	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	2
68	Lígia Maria Presumido Braccialli.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
69	Lilian Lopes Martin da Silva.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
70	Lino de Macedo.	Universidade de São Paulo (USP)	2

71	Luci Pastor Manzoli.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	2
72	Luiz Carlos Cagliari	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
73	Luiz Renato Rodrigues Carreiro.	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	1
74	Manoel Luiz Goncalves Correa.	Universidade de São Paulo (USP)	1
75	Marcos Tarciso Masetto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
76	Maria Amélia Almeida.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
77	Maria Amélia Azevedo	Universidade de São Paulo (USP)	1
78	Maria Antônia Martins Galeazzi.	Fundação Escola de Sociologia e Política (FESPSP)	1
79	Maria Cecilia Rafael de Góes	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
80	Maria da Piedade Resende da Costa.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
81	Maria de Lourdes Morales Horiguela.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
82	Maria do Rosário Longo Mortatti.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	2
83	Maria Helena Souza Patto.	Universidade de São Paulo (USP)	1
84	Maria Inês Bacellar Monteiro	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
85	Maria Irma Hadler Coudry	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
86	Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
87	Maria Piedade Resende da Costa	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
88	Maria Regina Guarnieri	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	2
89	Maria Regina Maluf	Universidade de São Paulo (USP)	2
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	3
90	Maria Teresa Eglér Mantoan.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
91	Marieta Lucia Machado Nicolau.	Universidade de São Paulo (USP)	3
92	Marilene Proença Rebello de Souza	Universidade de São Paulo (USP)	1
93	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	2
94	Mauro Cherobin	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
95	Mere Abramowicz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
96	Mirian Jorge Ward	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
97	Myriam Krasilchik.	Universidade de São Paulo (USP)	1
98	Nelson Rosamilha.	Universidade de São Paulo (USP)	1
99	Newton Duarte	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
100	Nilson Fernandes Dinis.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
101	Norma Sandra de Almeida Ferreira.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
102	Nympha de Alvarenga Sipavicius.	Universidade de São Paulo (USP)	2
103	Ocimar Munhoz Alavarse.	Universidade de São Paulo (USP)	1
104	Olympio Correa de Mendonça.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
105	Orlando Francisco Amodeo Bueno.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	1

106	Osvaldo Massaiti Takayanagui.	Universidade de São Paulo (USP)	1
107	Patricia Abreu Pinheiro Crenitte.	Universidade de São Paulo (USP)	2
108	Paulo Freire.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
109	Philadelpho Menezes Neto.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
110	Raquel Lazzari Leite Barbosa.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	3
111	Regina Maria de Souza.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
112	Ricardo Ribeiro.	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
113	Rinaldo Voltolini	Universidade de São Paulo (USP)	1
114	Roberto Lacerda de Orio	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
115	Romualdo Luiz Portela de Oliveira.	Universidade de São Paulo (USP)	1
116	Rosa Attié Figueira	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
117	Rosália Maria Ribeiro de Aragão.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
118	Sandra Maria Sawaya	Universidade de São Paulo (USP)	1
119	Sandra Maria Zakia Lian Sousa.	Universidade de São Paulo (USP)	1
120	Sarita Maria Affonso Moyses.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
121	Selma de Cassia Martinelli	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
122	Sérgio Antônio da Silva Leite	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2
123	Sergio Goldenberg	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
124	Sergio Vasconcelos de Luna	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
		Universidade de São Paulo (USP)	1
125	Silvia Tatiana Maurer Lane	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
126	Suely Amaral Mello	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	2
127	Não identificado	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp)	1
128	Não identificado	Universidade de São Paulo (USP)	1

APÊNDICE 4

QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO SOBRE ALFABETIZAÇÃO, POR ANO DE CONCLUSÃO

Apêndice 4 – Quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre alfabetização, por ano de conclusão

Tipo de Texto / Ano de Conclusão do Trabalho	**Dissertações de Mestrado**	**Teses de Doutorado**	**Total por ano**
1965	-	1	**1**
1966	-	-	**-**
1967	-	1	**1**
1968	-	-	**-**
1969	-	1	**1**
1970	2	-	**2**
1971	-	-	**-**
1972	-	-	**-**
1973	2	-	**2**
1974	1	-	**1**
1975	2	1	**3**
1976	-	-	**-**
1977	-	1	**1**
1978	1	-	**1**
1979	3	1	**4**
1980	2	1	**3**
1981	6	-	**6**
1982	4	1	**5**
1983	2	1	**3**
1984	7	-	**7**
1985	3	2	**5**
1986	2	-	**2**
1987	5	5	**10**
1988	5	2	**7**
1989	10	3	**13**
1990	7	4	**11**
1991	8	2	**10**
1992	9	4	**13**
1993	10	1	**11**
1994	11	4	**15**
1995	7	6	**13**
1996	13	3	**16**
1997	12	1	**13**
1998	10	2	**12**
1999	12	1	**13**
2000	8	4	**12**
2001	16	4	**20**
2002	8	1	**9**
2003	11	3	**14**
2004	6	1	**7**
2005	15	2	**17**
2006	12	6	**18**
2007	24	7	**31**
2008	22	7	**29**
2009	24	5	**29**

2010	15	8	**23**
2011	19	5	**24**
2012	22	5	**27**
2013	28	9	**37**
2014	13	6	**19**
2015	38	10	**48**
2016	40	7	**47**
2017	28	6	**34**
2018	29	9	**38**
2019	16	10	**26**
2020	23	2	**25**
Total	**573**	**165**	**738**