



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



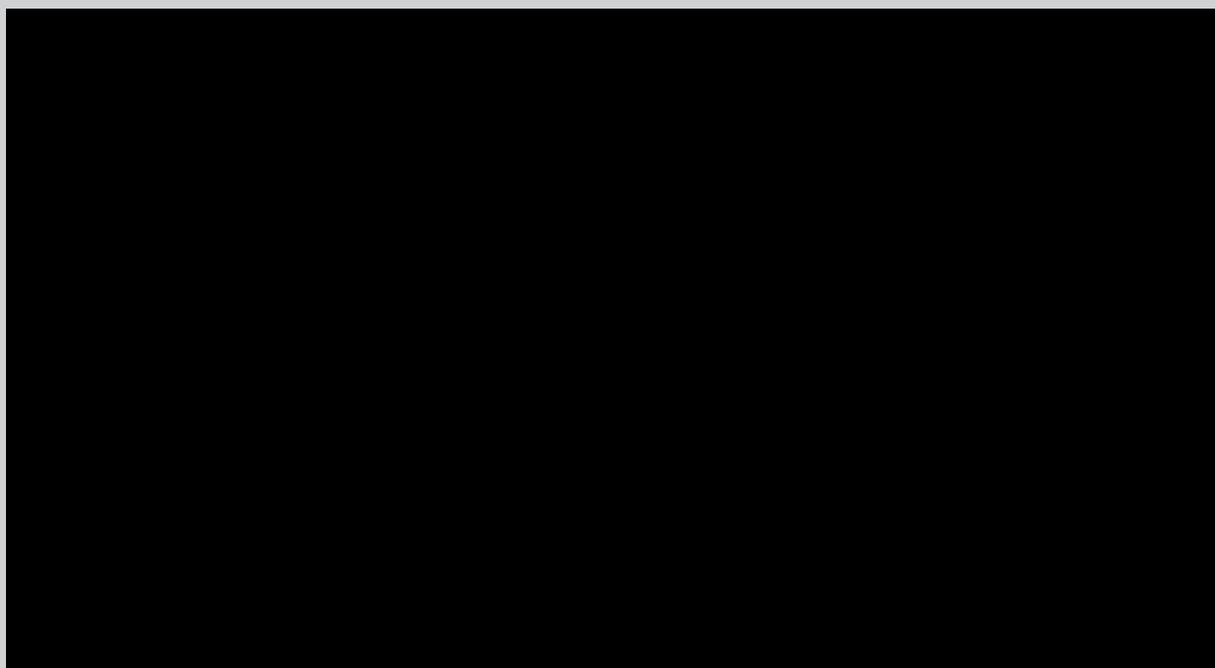
Metodologia:
pressupostos
teóricos



Sumário

Vídeo da Semana	6
2. Metodologia: pressupostos teóricos	6
2.1. Abordagem qualitativa e abordagem quantitativa: o camilho é a síntese.....	7
Vamos refletir	7
2.2. O estudo de caso e a pesquisa ação	10
Vamos refletir	10
2.3. A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa.....	12
Vamos refletir	12
2.4. Análise de dados na pesquisa qualitativa.....	14
Vamos refletir	14
2.5. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): quando sua pesquisa envolve participantes	15
Referências	16

Vídeo da Semana



2. Metodologia: pressupostos teóricos

Até o momento, observamos os caminhos que levam a concepção do que é uma pesquisa científica e a forma que deve ter um projeto de pesquisa, produto que o auxiliará no desenvolvimento de sua investigação e no delineamento do produto final de sua empreitada nesse curso de pós-graduação: o seu trabalho de conclusão de curso. No espaço destinado ao presente tema discorrerei sobre algumas das abordagens metodológicas que poderão auxiliá-lo na definição do item Metodologia, parte essencial da pesquisa que você irá empreender. Veremos que ao definir nosso objeto de pesquisa temos que definir a metodologia, a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados. A sustentação metodológica e teórica nos dá amparo para que saiamos do âmbito do senso comum e passemos para o âmbito daquilo que é científico.

2.1. Abordagem qualitativa e abordagem quantitativa: o camilho é a síntese

Vamos refletir

Juvêncio é um professor que está desenvolvendo uma pesquisa sobre o potencial dos jogos interativos on-line nos processos de aprendizagem de Língua Inglesa. Ele quer saber se os alunos aprendem língua quando interagem com falantes de língua inglesa, durante o tempo em que jogam. Para tal, Juvêncio desenvolveu um questionário com respostas do tipo (sim e não); após sua aplicação fez a tabulação dos dados e, a partir dos resultados percentuais obtidos, concluiu que os alunos não aprendem língua nesses processos, pois não buscam a compreensão das questões estruturais da língua.

Você acha que somente os resultados quantitativos do questionário aplicado por Juvêncio são suficientes para a conclusão a que ele chegou?

Quais outros instrumentos de coleta e análise você utilizaria?

A discussão sobre os paradigmas qualitativo e quantitativo não é nova. Gamboa (2001, p. 85) ressalta que essa discussão torna-se acirrada quando a questão é a formação de novos pesquisadores “que reclamam um necessário esclarecimento sobre as possíveis opções técnicas. Metodológicas, teóricas e epistemológicas na prática da pesquisa, quais os limites e implicações, bem como os pressupostos filosóficos que a sustentam”. O autor salienta que a discussão entre quantidade-qualidade não pode manter-se no nível da técnica, apenas. Esta forma de pensar gera um reducionismo, para Gamboa é necessário que a reflexão acerca de tal conceito abarque a distinção entre as características técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas. Ademais, é preciso “racionalizar as formas de articulação entre esses níveis” (GAMBOA, 2001, p. 86). Para Gamboa (2001), essa atitude poderá levar a elucidação do que, para ele, representa um falso dualismo técnico.

Na esfera do embate suscitado por Gamboa (2001), entendemos como relevante sua colocação de que a técnica não se explica por si só. Dessa forma, devemos considerar que

(...) a técnica é a expressão prático instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teórica científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar a visão de

conjunto. (GAMBOA, 2001, p. 88).

Por essa perspectiva o que define as formas de coletar e analisar os dados não são as técnicas qualitativas ou quantitativas e sim as escolhas teóricas, os métodos, bem como a “articulação desses níveis entre si e desses níveis com os pressupostos filosóficos” (GAMBOA, 2001, p. 88). De acordo com o autor, é nesse contexto mais amplo de enfoques científicos que se pode elucidar “a dimensão e o significado das opções técnicas, sejam essas qualitativas ou quantitativas” (GAMBOA, 2001, p. 88).

Um pesquisador, nesse contexto, se adepto de uma visão epistemológica de pesquisa mais focada no enfoque positivista, priorizará as técnicas quantitativas e os instrumentos que levem a uma maior objetividade. Esse pesquisador, certamente, negará a importância de outras formas de coletar seus dados para não comprometer o “rigor e a objetividade” do processo. Por outro lado,

os enfoques de pesquisa etnográficos e fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa do fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu “reducionismo matemático”, embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos. (GAMBOA, 2001, p. 90).

Esse viés de pensamento ratifica o argumento de que somente o contexto mais amplo da pesquisa poderá definir os contornos que uma coleta de dados poderá assumir. Em educação os fenômenos são complexos e estão interligados em uma teia de fatores que, por vezes, são inseparáveis. Não há como olhar a parte sem considerar o todo, portanto, mesmo em um questionário cujos resultados sejam quantificáveis, é preciso considerar o fenômeno no processo de análise. Gamboa (2001) apresenta várias vertentes teóricas que defendem, embora com enfoques diferentes, a síntese entre quantitativo e qualitativo. Julgo que para nós, nesse contexto, o mais relevante seja a compreensão de que o quantitativo não exclui o qualitativo.

Abaixo exemplifico um quadro com ferramentas de coleta de dados e seus respectivos objetivos no contexto de uma investigação científica cujos objetivos eram: (a) compreender os

modos pelos quais o professor constrói seu conhecimento teórico acerca dos gêneros orais; (b) se/como implementa práticas de produção oral em suas aulas; e, somando-se, (c) quais as representações que ele possui a respeito do tema

AÇÃO	OBJETIVOS
Diários de pesquisa	Escritos após os encontros com os professores, têm como objetivo registrar os acontecimentos, as impressões e as reflexões deflagradas durante o processo de contato em estes interlocutores.
Questionários 1	Direcionados aos participantes (professores), têm como objetivos registrar suas impressões acerca das reuniões, desvelar a razão de sua escolha por determinado gênero oral, sondar os contornos de seu conhecimento teórico e prático.
Questionário 2	Direcionados aos alunos de toda a escola, têm como finalidade quantificar o número de alunos que afirmam que as atividades orais são trabalhadas em sala de aula.
Entrevista (1)	Efetuada com a coordenadora e a vice-diretora da escola, tem como objetivo observar a inter-relação entre o que expressavam os professores e o que diziam seus superiores hierárquicos imediatos, habitantes de outra paisagem dentro da realidade escolar.
Filmagem de aula	Efetuada por um de meus interlocutores, que filma sua própria aula. Tem como objetivo obter registro sobre como o professor entende atividades orais, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático, bem como o desenrolar de tal atividade, considerando a participação dos alunos e o contexto gerador de suas ações.
Sessão de visionamento	Sessão em que eu e o professor assistimos ao vídeo de sua aula. Nesse contexto, gravo nossa interação enquanto ele explicita acerca do que assistimos no vídeo. Tem por finalidade auxiliar na compreensão de sua ação-reflexão sobre sua própria prática, bem como o desvelamento dos contornos de seu conhecimento teórico.

Síntese dos instrumentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos

Pode-se verificar no quadro acima que o instrumento (questionário), efetuado com o intuito de quantificar o número de alunos que afirmam ou negam que as atividades orais são trabalhadas na sala de aula, pode, sem prejuízo da profundidade contextual da análise, juntar-se aos outros instrumentos de coleta. Nesse caso, o percentual de alunos que afirmam que os professores trabalham com produção de textos orais na sala de aula poderia não ser de grande significação se observado separadamente, faltaria, por exemplo, compreender o que esses alunos entendem por produção de textos orais. Todavia, quando embatido com os demais dados da pesquisa pode acrescentar mais uma informação e auxiliar nas conclusões oriundas do processo de análise.

2.2. O estudo de caso e a pesquisa ação

Vamos refletir

Maria é professora de inglês de uma escola de ensino fundamental e médio da periferia de uma grande cidade, ela está fazendo um curso de especialização oferecido pela SEE e, como trabalho de conclusão do curso, decidiu pesquisar uma de suas salas do Ensino Médio.

Questão: Sendo Maria a professora da sala, será possível que os resultados dessa pesquisa sejam confiáveis?

- Leia o texto que segue sobre (estudo de caso e pesquisa-ação) e reflita acerca dessa questão.

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir o estudo de caso é um modelo de pesquisa em que, segundo Lüdke e André (1986), há a focalização de um caso (simples ou específico), (Complexo ou abstrato), que deve ser sempre bem delimitado e ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo; destaca-se por constituir-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, no qual o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Além disso, o estudo de caso qualitativo desenvolve-se numa situação natural e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. De acordo com Telles

(...) os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas também podem ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional (TELLES, 2000, p. 108).

No que diz respeito às formas de coletas de dados, o pesquisador pode utilizar diários, entrevistas gravadas em áudio, questionários etc. Ainda de acordo com Telles (2002) é importante “estabelecer distinções entre os dados coletados junto à pessoa ou grupo focalizado e os dados nos quais o pesquisador esteja incluído”. A variedade de formas de coleta é importante no processo de análise e busca de resultados bem fundamentados.

É importante ressaltar que em pesquisa qualitativa a descrição e análise dos dados coletados, mesmo que não profundamente, faz-se concomitantemente à observação e coleta. De acordo com Ludke e André (1986) já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e acuidade do que é relatado.” As fases do estudo de caso qualitativo “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria.”

Outra forma de pesquisa bastante utilizada na área educacional é a pesquisa-ação, Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de pesquisa associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação; supõe, portanto, além da participação, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação é importante ressaltar que na pesquisa ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent (2002) salienta que

“os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento” (THIOLLENT, 2002, p. 21-22).

2.3. A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa

Vamos refletir

Observe a assertiva:

As histórias vivenciadas por professores em seu cotidiano na escola são muito ricas do ponto de vista de sua experiência pessoal. Todavia, no âmbito da investigação científica, pouco ou nada podem acrescentar.

Após a leitura do texto que segue, reflita acerca dessa afirmação.

A **pesquisa narrativa**, de acordo com Telles (2002) é uma modalidade de pesquisa em que as histórias “pessoais e profissionais dos professores”, bem como de outros envolvidos no processo educacional, “funcionam como contextos de produção significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida”. Nessa forma de pesquisa pode-se considerar que as histórias narradas por professores, alunos, funcionários da escola, são ao “mesmo tempo método e objeto de pesquisa a ser observado e estudado”.

Essa forma de desenvolver a pesquisa na escola, de acordo com Telles, é bastante frutífera, pois abre um grande espaço para que o professor possa associar-se a outros parceiros na própria escola ou fora dela em busca de uma emancipação pessoal e profissional. Para o autor, nesse processo os professores abrem as portas para o conhecimento de si mesmos e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na sala de aula.

Nessa perspectiva de pesquisa o pesquisador pode lançar mão da utilização de “vários instrumentos de coleta de dados e procura intercruzar as informações obtidas por cada um deles”. Podem utilizar “entrevistas, autobiografias dos participantes, cartas (enviadas ou não enviadas), caixas de recordações (objetos que engatilham as histórias), documentos, notas de campo” (TELLES, 2002, p. 107).

De acordo com Connelly e Clandinin, (apud TELLES, 2002, p. 108),

nessa modalidade de pesquisa o pesquisador coleta histórias das experiências pessoais e profissionais dos professores e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre histórias chegando a unidades narrativas; isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante.

Os textos de pesquisa resultantes desse processo de produção investigativa são de acordo com Clandinin e Connelly (apud TELLES, 2002) os “textos de pesquisa”. Um fator de extrema relevância nesse processo, apontado por Telles, é que quando produzem suas narrativas, os professores têm a oportunidade de “dar voz às suas teorias implícitas sobre as práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (TELLES, 2002, p. 108).

Ainda no tocante às possíveis formas de desenvolvimento de pesquisa na escola, a **pesquisa etnográfica**, de acordo com Telles (2002, p. 103), “é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família)”. As técnicas etnográficas foram, até a década de 70, utilizadas pela antropologia e sociologia, Ludke e André (1986, p. 14), por exemplo, ressaltam que a etnografia possui sentido próprio: “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

De acordo com essas autoras um teste simples que pode ser utilizado para determinar se um estudo pode ser considerado etnográfico é “verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um

membro desse grupo”. As autoras alertam, também para o fato de que a pesquisa etnográfica em educação deve preocupar-se em pensar o processo ensino e aprendizagem inseridos em um contexto cultural amplo, dentro e fora do ambiente escolar.

O professor pesquisador deve familiarizar-se com o contexto em que a pesquisa se desenvolverá, deve negociar com os participantes e os principais instrumentos de coleta de dados são, de acordo com Telles, (2002, p. 103), “diários para registrar as reflexões pessoais dos participantes; entrevistas gravadas em áudio para esclarecer tais reflexões e discutir pontos importantes do fenômeno; e, dentre outros, questionários para verificar pontos específicos e comuns a todos os que participaram da pesquisa”.

A pesquisa etnográfica é bastante flexível quanto a definição dos problemas a serem observados, pois permite ao pesquisador a modificação de suas perguntas de pesquisa durante o processo de investigação.

2.4. Análise de dados na pesquisa qualitativa

Vamos refletir

Após a coleta de dados, o professor pesquisador Juvêncio separou os questionários e os diários de anotações, fez uma leitura atenta e procedeu ao levantamento dos principais temas que emergiram dos dados. Porém, nesse momento, ele ficou confuso, pois os temas que surgiram dos dados coletados extrapolaram o que ele havia pensado quando iniciou a pesquisa. O que você acha que o pesquisador deve fazer?

- *Criar mais perguntas de pesquisa para não perder nenhum aspecto dos dados.*
- *Restringir-se a procurar, apenas, as respostas para os questionamentos iniciais da pesquisa.*
- *Não perder de vista as perguntas iniciais e acrescentar, somente, questões que sejam relevantes para o estudo a que se propôs, deixando as outras questões para outro estudo.*

No que tange à organização e análise dos dados na pesquisa em educação, de cunho qualitativo, Ludke e André (1986) ressaltam a importância de proceder “num primeiro momento a

organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”, tal atitude, além da “determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado; “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados”.

Feita a análise sistemática, descrita acima, partiremos para a teorização, na qual se faz necessário rever, repensar e reavaliar as ideias iniciais. Neste processo, novas ideias poderão surgir. E, como afirmam as Autoras citadas anteriormente, “a categorização por si mesma, não esgota a análise, é preciso que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, acrescentando algo à discussão já existente ao assunto focalizado”.

Além das fases já explicitadas, é válido ressaltar que a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de Lüdke e André (1986) tais como: deixar claro os critérios utilizados para selecionar dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho, em que medida tal estudo o afetou, além das mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos. Tais atitudes devem-se ao fato de que “os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo”.

2.5. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): quando sua pesquisa envolve participantes

Este termo deve ser passado para os participantes da pesquisa, ele visa a garantir os direitos dos participantes de que seus dados serão utilizados dentro da ética da pesquisa, sem a publicação de seus nomes e que será respeitada a sua vontade quanto aquilo que será ou não publicado. É um documento bastante importante, pois protege o pesquisador de futuros constrangimentos pela utilização de dados ou imagens de forma indevida, sem o consentimento dos envolvidos.

O termo de consentimento livre e esclarecido, originalmente pensado, no interior da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para regular aspectos éticos de pesquisas que envolvem humanos, na área da biociência tem sido usada, também, nas pesquisas originárias das ciências sociais. Portanto, é preciso proceder a uma adaptação dos elementos propostos no documento, adequando-o aos propósitos de sua pesquisa.

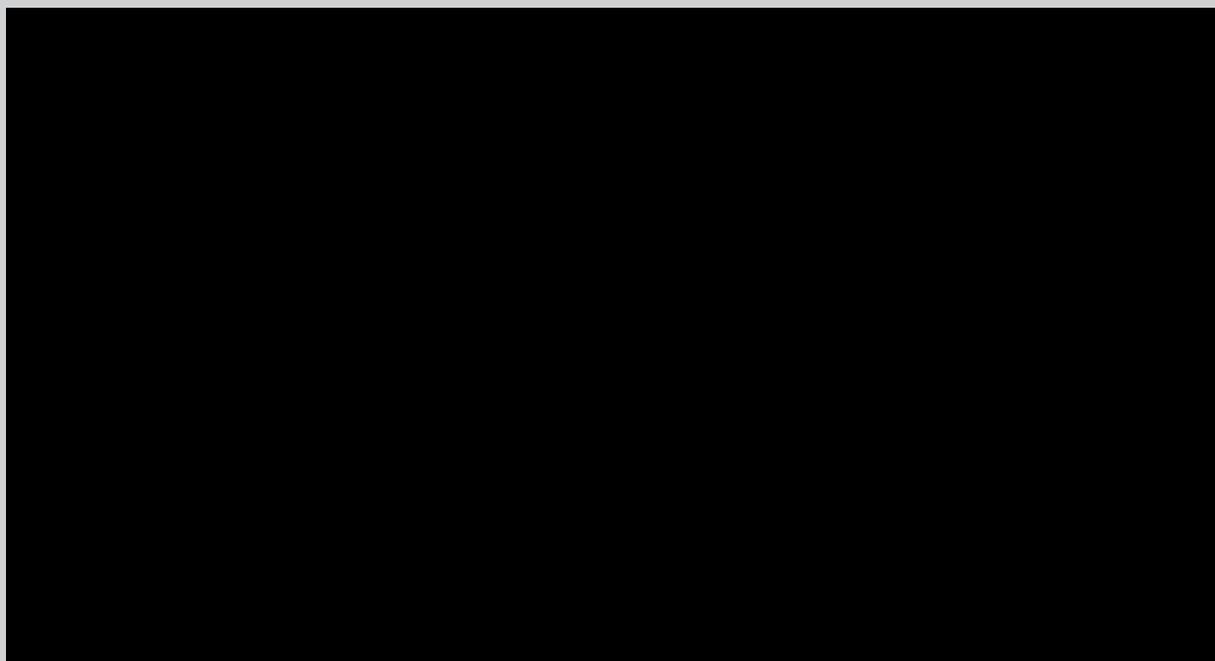
Na página da UNESP, no item comitês de ética em pesquisa, você irá encontrar um modelo e poderá adaptá-lo para a utilização em seu processo de coleta de dados, caso sua pesquisa envolva a participação direta de outras pessoas (alunos, outros professores, funcionários da escola etc.).

Referências

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 196/1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- GAMBOA, S. S. Quantidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.
- SANTOS FILHO, J. C (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.
- THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Ficha da Disciplina:

Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos



Rozana Aparecida Lopes Messias



- Rozana Aparecida Lopes Messias

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília (2009). Atualmente é professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas I e II e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa I e II na UNESP-Assis. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica de 1993 a 2005. Atuou em universidades privadas ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, de 2002 a 2009. Também, na Educação Superior, ministrou as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Comunicação, Didática, Informática aplicada à educação, Didática para o ensino à distância etc. Atuou, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas, linguística aplicada, tecnologia e ensino de línguas.

Estrutura da Disciplina

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS	
6. Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos	1. Pesquisa e prática docente no contexto escolar.	1.1. O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento.	
		1.2. Construindo a trajetória investigativa.	
		1.3. O projeto e sua apresentação.	
		Referências	
	2. Metodologia: pressupostos teóricos.	2.1. A abordagem qualitativa quantitativa: o caminho é a síntese.	2.1. A abordagem qualitativa quantitativa: o caminho é a síntese.
			2.2. Estudo de caso e a pesquisa ação.
			2.3. A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa.
			2.4. Análise de dados na pesquisa qualitativa
			2.5. Termo de consentimento livre e esclarecido.
	Referências		
3. A organização do trabalho científico: normas técnicas.	3.1. Elementos pré e pós textuais	3.1. Elementos pré e pós textuais	
		3.2. Elementos textuais	
		Referências	

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva