

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA ROSA REZENDE

**A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UNIVERSO DE PESQUISA: TESES E
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNISO (1998-2015)**

**Sorocaba/SP
2016**

ANA ROSA REZENDE

**A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UNIVERSO DE PESQUISA: TESES E
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNISO (1998-2015)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera

**Sorocaba/SP
2016**

Ficha Catalográfica

Rezende, Ana Rosa
R356e A educação infantil como universo de pesquisa: teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso (1998-2015) / Ana Rosa Rezende. -- 2016.
104 f.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

1. Educação infantil - Teses. 2. Prática de ensino. 3. Ambiente escolar. 4. Educação – Estudo e ensino (Pós-Graduação). 5. Universidade de Sorocaba. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. I. Romaguera, Alda Regina Tognini, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ANA ROSA REZENDE

**A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UNIVERSO DE PESQUISA: TESES E
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNISO (1998-2015)**

Dissertação aprovada como requisito para
obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
universidade de Sorocaba.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho aos meus pais, Shirley e José Messias (*in memoriam*), por me darem a possibilidade de experimentar a vida.

Aos meus irmãos, João Roberto e José Ricardo, companheiros de infância e de histórias. Às minhas cunhadas, Sandra e Cibele, por fazerem parte da nossa história.

Às lindas da titia, Laís e Mayara, amor infinito.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera, que conduziu com competência e serenidade este trabalho;

À Prof^a. Dr^a.. Eliete Jussara Nogueira e ao Prof. Dr. Paulo Celso da Silva, pelas valiosas contribuições;

Aos supervisores de ensino, Sônia Piaya Marinho Munhos, Edmara Aparecida Parra Melati, Jessimeire Alessandra Domingues Costa Grosso, Maria Cristina Camargo, Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara, Antônio Carlos Arantes, Aparecida (Parê) Ferreira da Silva Gutierrez e Márcia de Fátima Delanholo Sturm, companheiros essenciais durante a trajetória da pesquisa.

A Deus. InícioFim. ExperiênciaMundo.

RESUMO

Esta dissertação objetivou mapear as teses e dissertações dos pesquisadores do PPGE UNISO, no período de 1998 a 2015, relacionadas à etapa da educação infantil. Adotou como referencial teórico, autores que discutem a complexidade do cotidiano escolar e os estudos de Souza Santos. Utilizou o suporte da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, para analisar as pesquisas. Com este referencial, foi possível verificar nas pesquisas, que o cotidiano escolar da educação infantil apresenta experiências plurais e concretas, com potencial emancipatório.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cotidiano escolar; Ausências; Emergências.

ABSTRACT

This dissertation aims to map the PPGE UNISO researcher's thesis and dissertations between 1998 and 2015, related to the children's education stage. Embraced as a theoretical basis, authors that discuss the complexity of school routine and the studies of Souza Santos. It used the support of *absences sociology* and of *emergencies sociology* to analyze the researches. With this theoretical basis, it was possible to verify on the researches that the school routine presents plural and concrete experiences with an emancipatory potential.

Key Words: Children's Education; Daily School; Absences; Emergencies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A RAZÃO COSMOPOLITA	13
2.1	Sociologia das ausências	21
2.1.1	Monocultura do saber e do rigor do saber e a ecologia de saberes...	23
2.1.2	Monocultura do tempo linear e a ecologia das temporalidades.....	24
2.1.3	Lógica da classificação social e a ecologia dos reconhecimentos.....	25
2.1.4	Lógica da escala dominante e a ecologia das trans-escalas.....	26
2.1.5	Lógica produtivista e a ecologia das produtividades.....	28
2.2	Sociologia das emergências.....	29
2.3	A razão cosmopolita e a educação.....	30
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E COTIDIANO ESCOLAR	33
3.1	Cotidiano Escolar.....	45
4	EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES	51
4.1	Seleção dos dados.....	52
4.2	Análise das teses e dissertações.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – Distribuição das teses e dissertações do PPGE da UNISO, por ano, título, autor, orientador (1998-2015)	88
	APÊNDICE B – Distribuição das teses e dissertações do PPGE da UNISO, relacionadas à etapa da educação infantil, por ano, título, autor, orientador (1998-2015)	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa do Cotidiano Escolar e tem a educação infantil como universo de pesquisa. A educação infantil compreende o segmento creche, que faz o atendimento em tempo integral para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos e, pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

O trabalho profissional que desempenho como supervisora de ensino na rede municipal de Sorocaba, me permite adentrar o cotidiano escolar do sistema municipal de educação que inclui as escolas de educação infantil e ensino fundamental. Nas minhas andanças, após o ingresso no mestrado em Educação da UNISO, além de cumprir minha função supervisora tive a oportunidade de exercer meu papel de pesquisadora, lançando-me ao exercício do olhar. Observando o cotidiano durante visitas às unidades escolares registrei alguns momentos que mais chamaram a minha atenção. Interessante esse exercício e, perturbador também.

No início do ano letivo de 2015 acompanhei a rotina de uma das creches do meu setor, pois a diretora estava de licença médica. Do período em que permaneci nesta unidade me recordo de alguns momentos marcantes, um deles aconteceu quando estava percorrendo as salas com a Orientadora Pedagógica, pois era semana de adaptação das crianças e queríamos acompanhar como ela estava transcorrendo. Pois bem, em uma sala que atendia crianças de um ano, vi uma menina sentada no chão tentando colocar um sapatinho com fivela. Tirou e colocou inúmeras vezes o sapato, pois ele tinha uma fivela que ela não conseguia prender. Por alguns segundos desistiu do seu intento, levantou-se, deu alguns passos e voltou... tornou a sentar e tentar colocar o sapato. Nesse momento a Orientadora Pedagógica percebeu que minha atenção estava naquela cena e comentou da importância desses momentos e das interações que poderiam proporcionar, porém se dizia presa em uma rotina que não permitia explorá-los.

Mas... a cena foi interrompida pela auxiliar de educação que, talvez preocupada com nossa presença e querendo demonstrar que tinha tudo sob seu controle, antes que pudessemos falar alguma coisa, abaixou, pegou a menina no colo e justificou: o sapato não era daquela criança. No contexto da rotina e sem tempo para que pudesse falar alguma coisa, a cena se desfez. A criança foi para o colo e o sapato ficou num canto.

Outro dia, outro *flash!* Hora da refeição, mesas postas, crianças sentadas, comendo. Crianças de dois, três anos. Alguns comem, os que já comeram querem sair. Levantam, se mexem, saem do lugar. E a professora aflita, correndo, para que todos permaneçam sentados. E a ordem é repetida diversas vezes. “Senta!” Pois tem que esperar todos terminarem para depois saírem da mesa. E assim vamos aprendendo a esperar...

Nesse caminhar, uma vontade se firmou cada vez mais forte, a de pesquisar a educação infantil e seu universo tão instigante. Algumas questões começaram, então, a me acompanhar durante minhas idas e vindas pelas escolas: hora de comer, hora de dormir, hora do banho, hora do sol, troca de fralda, hora de brincar.

Mais uma visita, mais um *flash*. Durante minha permanência em uma creche, observei, dispostos em mesas compridas vários pratos e merendeiras atentas, servindo cada uma em um prato a mesma quantidade de arroz, de feijão, de carne e salada. Naquele momento eram apenas objetos, pratos, colheres e comida. Silêncio e organização. Dali a pouco, os pratos, talheres e a comida ganhavam vida com a chegada das crianças e seu momento de comer. Tantas crianças tão diferentes e tantos pratos, todos iguais!

Além das cenas cotidianas, outras questões também trazem inquietudes, pois temos no município de Sorocaba, desde 2015, um problema mal resolvido em relação à demanda por creches, que é muito maior do que a capacidade de atendimento, em decorrência um processo de judicialização muito forte na cidade. Existem creches com superlotação, ao ponto de salas que comportam 15 bebês estarem com 28. Se a rotina já não é fácil com o número determinado de atendimento, o que dizer quando situações assim acontecem.

Concomitante ao desempenho de minhas atividades profissionais e das observações do cotidiano escolar, participo do Grupo de Pesquisa do Cotidiano Escolar, do PPGE da UNISO, que desde o segundo semestre de 2015 está envolvido com o projeto de comemoração dos 20 anos de existência do Programa.

As questões que me incomodavam no contexto da minha atuação profissional junto às escolas e à Secretaria da Educação, agora se misturavam à ideia de trabalhar com as teses e dissertações produzidas no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISO.

Nesse entrelaçar de acontecimentos, entre escola, Secretaria da Educação e universidade, a educação infantil foi um tema predominante no meu propósito de pesquisa.

A oportunidade de mergulhar no cotidiano escolar, tanto nas escolas como nas pesquisas, me permitiu e permite uma nova forma de olhar e pensar, principalmente pelas reflexões propostas pelos autores que discutem a importância de se pensar epistemológica e politicamente o cotidiano, como fazem Alves (2001), Oliveira (2008), Souza Santos (2001, 2010), Ferraço (2007); e outras infâncias como propõem Kohan (2007), Larrosa (2002), Deleuze e Guattari (2011).

Andar pelas escolas, ver as crianças em ação, os olhares, os cheiros, o vai-e-vem de pessoas, em contraste com as pesquisas quietas, paradas nas estantes, mas que também estão cheias de vida, anseios, desejos... Foi assim que me vi num limiar, de um lado as pesquisas, e de outro a escola....viva. E quis dar vida novamente às pesquisas.

O que elas dizem sobre o cotidiano da educação infantil? É possível ver as práticas e as relações que se dão no fazer diário da educação infantil? É a provocação dessa realidade que produz o desejo de lançar outros olhares para as pesquisas, utilizando a perspectiva da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, proposta por Souza Santos (2010), que critica o desperdício da experiência no mundo imposto pela racionalidade ocidental dominante, que ele chama de *razão indolente*.

É no cruzar das fronteiras entre o vivido e o escrito que esta pesquisa nasce!

A presente pesquisa tem a educação infantil como tema, e, como fonte de pesquisa as dissertações e teses do PPGE da UNISO, no período de 1998 a 2015 e se delineou na perspectiva de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque na análise documental. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende identificar e quantificar as dissertações e teses dos pesquisadores do PPGE da UNISO, no período de 1998 a 2015; identificar as produções que se referem à etapa da educação infantil; analisar as pesquisas selecionadas, utilizando o procedimento da *sociologia das ausências*, como uma possibilidade de ver as experiências produzidas no cotidiano escolar e, a *sociologia das emergências*, que propõem a valorização das experiências plurais e concretas que se fazem no presente, como possibilidades para o futuro.

A pesquisa busca contribuir com a universidade, no sentido de demonstrar como tem sido trilhado o caminho das pesquisas que envolvem a educação infantil, possibilitando também a construção desse conhecimento.

A escolha pela UNISO deu-se, pela oportunidade de estudar as produções científicas no contexto da cidade de Sorocaba, na qual desenvolvo minhas atividades profissionais, permitindo elos de significação entre as pesquisas e o cotidiano escolar presente na minha atuação profissional.

A trajetória da pesquisa inclui o levantamento das dissertações e teses catalogadas na Biblioteca “Aluísio de Almeida”, na busca de suas principais informações: título, autor, orientador, ano; acesso aos resumos; e posterior análise das produções selecionadas.

As produções, que compõem esta pesquisa, fornecem subsídios para um estudo e compreensão do universo da educação infantil, que não pode ser vista, apenas, como uma fase preliminar à escolarização ou como um espaço e tempo de cuidados e assistência social. É preciso olhar para esse segmento da educação, com a sua especificidade própria, para não se cair no outro extremo, transformando a educação infantil numa prática espontaneísta e sem objetivos.

2 A RAZÃO COSMOPOLITA

O objetivo deste capítulo é apresentar o pensamento de Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, que propõe outra forma de analisar a modernidade, argumentando a favor de uma *razão cosmopolita*.

Segundo o autor, a modernidade ocidental, instaurou-se como “um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 15).

A regulação e a emancipação são consideradas os pilares de sustentação da modernidade, sendo o pilar da regulação regido pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade. O princípio do Estado está baseado essencialmente em Hobbes; o princípio do mercado, nas concepções, sobretudo de Locke e de Adam Smith; e o princípio da comunidade, na teoria social e política de Rousseau. (SOUZA SANTOS, 2001)

O pilar da emancipação, por sua vez, é “constituído pelas três lógicas de racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético- expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitiva-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 50)

O paradigma da modernidade previa na articulação entre esses dois pilares (regulação e emancipação), um desenvolvimento harmonioso e recíproco, traduzido na racionalização da vida coletiva e individual. Ocorre que os dois pilares se assentam em princípios abstratos e independentes, que podem maximizar um pilar em detrimento de outro, além de uma maximização dos princípios ou racionalidades que regem cada um dos pilares. O que efetivamente aconteceu, com as lógicas da racionalidade inserindo-se de uma maneira privilegiada no pilar da regulação.

A racionalidade cognitivo-instrumental ligou-se ao princípio do mercado, porque nele se concentram as ideias de individualidade e da concorrência e também porque desde o século XVIII a ciência já dava sinais de sua conversão em força produtiva; a racionalidade moral-prática vinculou-se ao princípio do Estado, uma vez que este define e faz cumprir um mínimo ético, detendo o monopólio da produção e distribuição do direito; por fim, a racionalidade estético-expressiva privilegiou o princípio da comunidade, pois as ideias de identidade e de comunhão são primordiais para a contemplação estética. (SOUZA SANTOS, 2013).

A racionalidade cognitiva-instrumental da ciência colonizou gradualmente as diferentes racionalidades da emancipação, resultando no desequilíbrio e na consequente absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação. (SOUZA SANTOS, 2001)

A origem desse desequilíbrio entre os pilares, segundo Souza Santos (2001) deu-se em razão da ousadia do propósito que trouxe consigo a semente do próprio fracasso. Ao proclamar a racionalização da vida humana, fruto da articulação harmônica entre os pilares, a modernidade previu que quaisquer excessos que viessem a acontecer, seriam considerados como desvios fortuitos ou déficits temporários e sua resolução se daria por uma maior e melhor utilização dos recursos intelectuais e institucionais da modernidade, por meio de uma gestão reconstrutiva. A gestão reconstrutiva foi, gradativamente, sendo confiada à ciência, que acabou se convertendo em força produtiva, uma vez seus critérios científicos de eficiência e eficácia dominaram, progressivamente, os critérios racionais das outras lógicas emancipatórias, “a transformação gradual da ciência numa força produtiva neutralizou-lhe o potencial emancipatório e submeteu-a ao utopismo automático da tecnologia.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 117)

A gestão científica da sociedade, contou também com a participação subsidiária e fundamental do direito moderno, que através da integração normativa e da força coercitiva protegeu-a contra eventuais oposições. Um direito moderno, cuja racionalidade moral prática, para ser eficaz teve de se submeter à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência ou ser isomórfica dela. Esse isomorfismo combinou elementos da ciência e do direito gerando configurações de sentido complexas,

A meu ver, a apresentação de afirmações normativas como afirmações científicas e de afirmações científicas com afirmações normativas é um facto endêmico no paradigma da modernidade. E, com efeito, tem forte tradição no pensamento social moderno a ideia de que a lei enquanto norma deve ser também lei enquanto ciência. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 54)

Sustenta o autor que o pilar da emancipação moderna ficou reduzido à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência, uma vez que racionalidade moral-prática e a estético-expressiva, foram cooptadas por ela.

No desenvolvimento desequilibrado do pilar da emancipação, concomitantemente, deu-se o desequilíbrio no pilar da regulação, com o

desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento dos demais (Estado e comunidade).

Desde o aparecimento e a expansão das cidades industriais, até o surgimento de uma ideologia mundial do consumismo, o pilar da regulação se desequilibrou, priorizando o princípio do mercado.

Portanto, o desequilíbrio do pilar da emancipação foi a hipercientificação, concomitante com o desequilíbrio do pilar da regulação que apresentou um desenvolvimento excessivo do princípio do mercado, com seu modo de produção capitalista. (SOUZA SANTOS, 2001)

As promessas da modernidade de dominação da natureza, de uma paz perpétua e de uma sociedade mais justa e livre conduziram: a dominação e exploração da natureza e a mercantilização do corpo humano; o aumento do poder destrutivo dos aparatos de guerra; a distinção e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul, a expropriação do chamado Terceiro Mundo e a morte de milhões de pessoas pela fome; demonstrando o desequilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação. A tensão dialética que deveria existir entre os pilares, com a emancipação sendo o outro da regulação, acabou por convertê-lo no seu duplo.

Vivemos atualmente um período que Souza Santos (2001) designa de *transição paradigmática*, que tem várias dimensões e que evoluem em ritmos desiguais,

A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 257)

Na procura de caminhos e possibilidades, de fazer com que o pilar da emancipação, proceda a um desequilíbrio necessário para que a emancipação se sobreponha a regulação, o autor aponta o princípio da comunidade (pilar da regulação) e da racionalidade estético-expressiva (pilar da emancipação) como uma direção, pois são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental.

Para que se chegue a um equilíbrio harmonioso entre os pilares é necessário outro desequilíbrio,

Depois de dois séculos de excesso de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é um novo equilíbrio entre regulação e emancipação. Isso seria ainda uma solução moderna cuja falência intelectual é hoje evidente. Devemos, sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 78)

A pós-modernidade como consequência desse desequilíbrio, seria a pós-modernidade de oposição, significando “justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 78)

Para Souza Santos (2001), a hipercientificação que desequilibrou o pilar da emancipação é originária da revolução científica do século XVI, se desenvolveu no domínio das ciências naturais, estendendo-se às ciências sociais no século XIX.

Esse modelo de racionalidade científica ocidental apresenta-se como global e hegemônica, o que o torna um modelo totalitário que se opõe ao conhecimento do senso comum. As formas de conhecimento que não foram regidas por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, não são consideradas válidas. (SOUZA SANTOS, 2001)

A distinção entre ciência e senso comum deveu-se a uma ruptura epistemológica, que definiu quais são os dois tipos de conhecimento: de um lado, o conhecimento verdadeiro e, de outro o conhecimento do senso comum. Essa distinção representa o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, e constituiu a ciência moderna em oposição ao senso comum, considerado por ela como superficial, ilusório e falso. Porém nos alerta o sociólogo português: “embora opostas entre si, estas duas entidades epistémicas implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 107)

A diferenciação entre ciência e senso comum pode ser feita, a partir da visão de ciência ou de senso comum, porém apresentam sentidos diferentes dependendo de como é feita.

Quando é feita pela ciência, significa distinguir entre conhecimento objectivo e mera opinião ou preconceito. Quando é feita pelo senso comum, significa distinguir entre um conhecimento incompreensível e prodigioso e um conhecimento óbvio e obviamente útil. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 107)

Para superar essa distinção o autor propõe uma dupla ruptura epistemológica, que rompe com a primeira ruptura epistemológica, transformando o conhecimento científico em um novo senso comum, fazendo a seguinte análise, “todo o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 78). Assim, não existe nem ignorância e nem saber em geral, cada saber se contrapõe a um tipo de ignorância e vice-versa.

Para que haja essa dupla ruptura epistemológica, é preciso compreender que o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação,

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem*. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 78)

No conhecimento-emancipação o colonialismo avança para a solidariedade e no conhecimento-regulação o caos progride para a ordem.

O paradigma da modernidade, ao prever uma articulação harmoniosa entre o pilar da emancipação e o pilar da regulação, previa também a vinculação destes aos dois modos de conhecimento (científico e do senso comum), em uma articulação que resultasse em um equilíbrio dinâmico, ou seja, com o poder cognitivo da ordem alimentando o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa. A efetivação desse equilíbrio dinâmico foi confiada às três lógicas da racionalidade (moral-prática, estético-expressiva, cognitivo-instrumental). Porém o que ocorreu nos últimos duzentos anos foi à imposição da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia sobre as demais racionalidades, privilegiando o conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação, “a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e os caos na forma hegemônica de ignorância.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 79).

O conhecimento-emancipação foi recodificado pelo conhecimento-regulação, assim:

O estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem). (SOUZA SANTOS, 2001, p. 79)

A crítica à racionalidade científica da modernidade se deve a sua conversão em conhecimento-regulação,

Os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. Os problemas não deixaram de ser sociais para passarem a ser epistemológicos. São epistemológicos na medida em que a ciência moderna, não podendo resolvê-los, deixou de os pensar como problemas. Daqui decorre a necessidade de uma crítica da epistemologia hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 117)

Para sair dessa situação é necessário inverter a situação, concedendo a primazia do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação, transformando a solidariedade na forma hegemônica de saber, e aceitando um certo nível de caos relativamente ao conhecimento-regulação. Para isso é preciso dois compromissos epistemológicos: a primeira estratégia é a aceitação e revalorização do caos como forma de saber e não de ignorância, com a ordem não transcendendo o caos, mas coexistindo com ele em uma relação de tensão; a segunda estratégia está, em revalorizar a solidariedade como forma de saber. A solidariedade,

é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 95)

Essas duas estratégias (aceitação e revalorização do caos como saber e, a solidariedade) estão interligadas, assim uma só é eficaz com a outra.

O conhecimento só é emancipatório na medida em que se converte em senso comum, “o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 107)

O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende, que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. O conhecimento-emancipação só se constitui enquanto tal na medida em que se converte em um senso comum novo, adquirindo as seguintes características, é solidário, participativo, reencantado.

As comunidades que se formam, decorrentes desse conhecimento, são as neo-comunidades,

territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjectividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 95)

A revalorização e reinvenção do conhecimento-emancipação é a opção mais adequada, na fase de transição paradigmática que atravessamos, uma vez que a “transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 16)

Após traçar todo esse panorama da modernidade e do momento de transição que vivemos, o autor propõe os fundamentos de uma razão *cosmopolita* em oposição ao modelo da racionalidade moderna ocidental, chamada por ele de *razão indolente*.

A *razão cosmopolita* está alicerçada em três procedimentos meta-sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*.

Como ponto de partida Souza Santos (2010) diz, que a compreensão do mundo, vai além da compreensão ocidental do mundo; que a criação e legitimação do poder social estão associados com concepções de tempo e temporalidade; e por fim, que a concepção ocidental de racionalidade contrai o presente e expande o futuro.

A racionalidade cosmopolita atuará na ordem inversa, expandindo o presente, por meio de uma *sociologia das ausências*, e contraindo o futuro, através da *sociologia das emergências*, a fim de evitar o desperdício da experiência e “criar o espaço-tempo

necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 95)

A *razão indolente*, expressa na modernidade ocidental assume quatro formas diferentes: a *razão impotente*, a *razão arrogante*, a *razão metonímica* e a *razão proléptica*.

A *razão impotente* é “aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 95).

A *razão arrogante* é definida pelo autor como aquela “que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 95)

A *razão metonímica* é a que se apresenta como a única forma de racionalidade. Mesmo quando confrontada com outras epistemologias, como a epistemologia feminista, o multiculturalismo e os estudos sociais da ciência, continua a se considerar uma totalidade, ainda que menos monolítica. O autor explica que a expressão *metonímica*, está em consonância com o conceito de metonímia, “uma figura do discurso aparentada com a sinédoque, para designar a parte pelo todo.” (SOUZA SANTOS, 2010, P. 95).

A *razão proléptica* é a razão que se ausenta de pensar sobre o futuro, pois considera que sabe tudo sobre ele, concebido como uma superação linear, automática e infinita do presente. Em relação à nomenclatura *proleptica*, a justificativa está no uso do conceito de prolepse, “uma técnica narrativa frequente, para significar o conhecimento do futuro no presente.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 96)

Para Souza Santos (2010) todas as formas da *razão indolente* devem ser criticadas. A *razão impotente* e a *razão arrogante* são mais antigas e têm suscitado muito mais o debate (por exemplo, entre: determinismo e livre arbítrio; realismo e construtivismo; estruturalismo e existencialismo).

O foco do autor está na *razão metonímica* e na *razão proléptica*, pois considera que são as formas fundacionais da *razão indolente*, sendo assim para haver mudanças na estruturação dos conhecimentos é preciso mudar as razões que os governam.

Como alternativa, propõe a crítica às *razões metonímica e proléptica* trazendo as bases de uma *sociologia das ausências* e de uma *sociologia das emergências*.

É com essa configuração da modernidade, apresentada por Souza Santos (2001, 2010), que reflito sobre a educação e, as possibilidades emancipatórias que a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* podem proporcionar ao cotidiano escolar.

2.1 Sociologia das ausências.

A *razão metonímica* prima pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. “Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 97). Para a *razão metonímica* existe uma homogeneidade entre o todo e as partes, portanto as partes só têm existência na relação com o todo. Qualquer movimentação das partes é considerada uma particularidade que não afeta o todo. Têm como forma mais acabada, a dicotomia, os exemplos trazidos por Souza Santos (2010), são conhecidos e fazem parte do nosso dia-a-dia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; banco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; etc.

As consequências principais dessa forma de razão são, afirmar-se como exaustiva, exclusiva e completa e, desconsiderar que as partes possam ser pensadas fora da relação com a totalidade. Essa forma de racionalidade tornou-se primazia nos últimos duzentos anos em decorrência de dois processos, por um lado à redução da multiplicidade dos mundos ao mundo terreno, por meio da secularização (processo através do qual a religião perde a sua influência sobre as variadas esferas da vida social) e da laicização (separação entre as discussões políticas e os dogmas religiosos); e por outro lado, a redução da multiplicidade de tempos ao tempo linear. (SOUZA SANTOS, 2010).

A crítica à *razão metonímica* é necessária para a recuperação da experiência desperdiçada. “O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação e diversificação do presente.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 101)

Os procedimentos para dilatação do presente, consistem na proliferação das totalidades e, na demonstração que qualquer totalidade é heterogênea, ou seja, suas partes tem uma vida própria fora da totalidade. Para isso, o autor propõe,

pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 101)

Sendo a *razão metonímica*, a razão dominante, acaba por produzir a não existência das partes, que não se enquadram na sua totalidade.

Souza Santos (2010) distingue cinco lógicas ou modos de produção da não existência: *monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, lógica da classificação social, lógica da escala dominante, lógica produtivista*.

As cinco lógicas ou modos de produção da não-existência originam cinco formas sociais de não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Tratam-se, portanto, de obstáculos em relação às realidades dominantes, ou seja, as realidades: científicas, avançadas, superiores, globais e produtivas. A produção social de ausências acarreta o desperdício da experiência e a contração do presente.

A *sociologia das ausências* vem na contramão do postulado hegemônico, criando condições para a ampliação do mundo e dilatação do presente, por meio da ampliação do campo das experiências admissíveis, neste mundo e neste tempo. (SOUZA SANTOS, 2010).

Pondo em questão cada uma das lógicas ou modos de produção da não-existência a *sociologia das ausências* opera substituindo monoculturas por ecologias: *ecologia de saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas, ecologia de produtividade*.

Em síntese, a *sociologia das ausências* busca revelar a multiplicidade de práticas sociais, uma vez que essa visibilidade se torna uma maneira de questionar a exclusividade das práticas hegemônicas. O uso da palavra *ecologia* remete à ideia de multiplicidade e de relação harmoniosas entre os agentes que as compõem.

O exercício da *sociologia das ausências* desconstrói as lógicas ou modos de produção da não-existência, assumindo as cinco formas correspondentes: despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. (SOUZA SANTOS, 2010)

2.1.1 Monocultura do saber e do rigor do saber e a ecologia de saberes

A *monocultura do saber e do rigor do saber*, considera que o único critério válido de verdade e qualidade estética, são os dados pela ciência moderna e alta cultura, respectivamente. Tudo o que os cânones exclusivos, de produção de conhecimento ou de criação artística, não legitimam ou reconhecem, é declarado inexistente e como tal assumem a forma de ignorância ou de incultura.

A *ecologia dos saberes* questiona a *monocultura do saber e do rigor científicos*, identificando outros saberes e outros critérios de rigor em contextos e práticas sociais declarados inexistentes. Não existe ignorância ou saber geral, tanto o saber quanto à ignorância referem-se a uma ignorância ou saber particular, sendo assim, é necessário identificar os contextos e as práticas.

O princípio de incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e de debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 107)

A *ecologia dos saberes* permite, também, superar a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. “Se tomarmos como exemplo a biomedicina e a medicina tradicional em África, não faz sentido considerar esta última, de longe prevalecente, como alternativa à primeira.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 107). O importante é verificar os contextos e como concebem saúde e doença, ou como superam a ignorância sobre a doença em saber aplicado, neste caso, a cura da doença.

A *ecologia dos saberes* toma o conhecimento interferindo no real e não apenas representando o real, uma das suas premissas básicas é que

todos os conhecimentos têm limites internos e limites externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. Por definição as formas de conhecimento hegemônico só conhecem os limites internos, portanto, o uso contra-hegemônico da ciência moderna só é possível através da exploração paralela dos seus limites internos e externos como parte de uma concepção contra hegemônica de ciência. É por isso que o uso contra-hegemônico da ciência não pode limitar-se à ciência. Só faz sentido no âmbito de uma ecologia de saberes. (SOUZA SANTOS, 2010a, p. 57)

2.1.2 Monocultura do tempo linear e a ecologia das temporalidades

A *monocultura do tempo linear* rege-se pela lógica, que a história tem apenas um único e conhecido sentido e direção, declarando como atrasado tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado pelos países centrais do sistema mundial.

O encontro entre o camponês africano e o funcionário do Banco Mundial em trabalho de campo ilustra esta condição. Neste caso, a não-existência assume a forma de residualização que, por sua vez, tem, ao longo dos últimos duzentos anos, adoptado várias designações, a primeira das quais foi o primitivo ou selvagem, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 103)

A *ecologia das temporalidades* faz a crítica à *lógica da monocultura do tempo linear*, cuja primazia foi imposta pela modernidade ocidental em decorrência da secularização da escatologia judaico-cristã que tentou, mas nunca eliminou “outras concepções como o tempo circular, o tempo cíclico, o tempo glacial, a doutrina do eterno retorno e outras concepções que não se deixam captar adequadamente pela imagem de um tempo em linha recta.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 109).

A identidade ou subjetividade de um grupo social ou de uma pessoa num dado momento,

é um palimpsesto temporal do presente, é constituída por uma constelação de diferente tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são activados de modo diferente em diferentes contextos ou situações. Mais que quaisquer outros, os movimentos dos povos indígenas testemunham essas constelações de tempos. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 109)

A *sociologia das ausências* reconhece que as sociedades e suas diferentes culturas, são constituídas por diferentes tempos e regras temporais, com isto pretende restituir suas temporalidades próprias, possibilitando o desenvolvimento autônomo.

Uma vez liberta do tempo linear e devolvida à sua temporalidade própria, a actividade de um camponês africano, asiático ou latino-americano deixa de ser residual para se tornar contemporânea da actividade de um agricultor *hi-tech* dos EUA ou da actividade de um consultor agrário do Banco Mundial. Pela mesma razão, a presença ou relevância dos antepassados na vida dos indivíduos ou dos grupos sociais numa dada cultura deixa de ser uma manifestação anacrónica de religião primitiva ou de magia para passar a ser outra forma de experienciar o tempo presente.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 110)

A relativização do tempo linear e a valorização de outras temporalidades fazem com que a dilatação do presente ocorra. Mas, não é uma tarefa fácil, como alerta o sociólogo português,

Movimentos e organizações baseados num tempo-horário, monocrónico, descontínuo, concebido, concebido como um recurso controlado e de progressão linear têm dificuldades em compreender o comportamento político e organizacional de movimentos e organizações constituídos segundo um tempo-acontecimento, policrónico, contínuo, concebido com um tempo que nos controla e progride de modo não-linear, e vice-versa. Estas dificuldades só poderão ser ultrapassadas através de uma aprendizagem mútua e, portanto, de uma literacia multitemporal. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 110)

2.1.3 Lógica da classificação social e a ecologia dos reconhecimentos

A *lógica da classificação social* naturaliza as diferenças ao distribuir as populações por categorias e, é produzida sob a forma de inferioridade. Nesta lógica a desqualificação recai sobre os agentes, prioritariamente e, depois sobre as práticas e os saberes.

As manifestações mais fortes dessa racionalidade são a classificação racial e a classificação sexual. “De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 103)

A *ecologia dos reconhecimentos* faz a crítica à *lógica da classificação social*, que incide sobre os agentes protagonistas da experiência social. Essa lógica teima em identificar diferença com desigualdade, se arrogando o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente. É necessário desconstruir a diferença e a hierarquia, questionando em que medida a diferença é um produto da hierarquia e, contrariamente, em que medida a hierarquia é um produto da diferença.

A *ecologia dos reconhecimentos* é uma “uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 110).

2.1.4 Lógica da escala dominante e a ecologia das trans-escalas

A *lógica da escala dominante* opera, adotando como prioridade determinada escala em detrimento de outra. O universal e o global são as formas principais da escala dominante, que tem a globalização como referência principal, pois privilegia as entidades ou realidades que se alargam por todo o globo, adquirindo uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais.

A escala é um dos elementos constitutivos dos mapas cartográficos. Souza Santos (2001) propôs a utilização dos mapas cartográficos, como metáfora para análise do direito. Nomeado de *cartografia simbólica*, é o procedimento de construção e representação dos espaços de ordem e desordem em que nos movimentamos cotidianamente.

Destaco os pontos principais da *cartografia simbólica*, pois, embora tenha sido utilizada para análise do direito, possui conceitos utilizados pelo autor em outros contextos. A cartografia é a ciência que estuda os mapas, que têm como característica principal representar a realidade por meio de uma distorção dessa realidade, uma vez que não corresponde ponto por ponto com a realidade retratada. Os três principais mecanismos de distorção, são a escala, a projeção e a simbolização.

A escala estabelece a relação de proporção entre a área real e a sua representação, e envolve o grau de pormenorização. Assim, os mapas podem ser de grande escala (com grau elevado de detalhes, cobrindo uma área de menor extensão) ou de pequena escala (com grau mínimo de detalhes, cobrindo uma área de maior extensão). “Cada escala revela um fenômeno e distorce ou esconde outros.” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 230)

A projeção possibilita que as superfícies curvas da terra sejam transformadas em superfícies planas, distorcendo formas e distâncias, o que implica que os mapas tenham um centro e uma periferia. Assim, na *cartografia simbólica*, cada tipo de projeção aplicada à cartografia da realidade social, produz um centro e uma periferia, não tendo sempre o mesmo grau de distorção e, sendo mais destorcida à medida que

caminhamos do centro para a periferia (SOUZA SANTOS, 2001).

Por sua vez, a simbolização envolve os símbolos gráficos que servem para destacar os elementos e as características da realidade espacial; podem ser sinais icônicos (estabelecem relação de semelhança com a realidade) ou convencionais (arbitrários).

Não aprofundarei a análise que o autor fez do direto e as contribuições para um novo senso comum jurídico, minha intenção é chamar a atenção para a relevância que o autor deu à *cartografia simbólica* e, principalmente ao uso da escala, como elemento capaz de representar o local, o nacional e o global e as implicações que essas diferentes escalas podem ter ao representar a realidade.

É utilizando a escala, que o autor distingue duas formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*.

O *localismo globalizado* “consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso.” (SOUZA SANTOS, 2011, P. 65). Por exemplo: *fast food* americano; adoção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual; multinacionais.

Neste modo de produção de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença. A vitória traduz-se na faculdade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão. No caso do reconhecimento da diferença, o localismo globalizado implica a conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a consequente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas. (SOUZA SANTOS, 2011, p. 65/66)

O *globalismo localizado* aparece como consequência do *localismo globalizado*, e “consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados.” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 66). Acarreta a eliminação do comércio local, destruição dos recursos naturais, conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação, etc.

A *lógica da escala dominante* têm, como não-existência produzida, a forma do particular e do local, aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas às que existem de forma universal ou global.

A *ecologia das trans-escalas* confronta a lógica da escola global e busca recuperar na escala local o que não é efeito da globalização hegemônica.

A sociologia das ausências opera aqui des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica – pela identificação do que no local não é passível de redução ao efeito de impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica. Isto é conseguido pela identificação de outras formações locais nas quais se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações creíveis entre elas. Através destas ligações, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa. Este movimento inter-escalar é o que eu denomino de *ecologia das trans-escalas*.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 113)

Para ver em cada escala de representação, não só o que ela mostra, mas também o que oculta é necessário o exercício da imaginação cartográfica.

2.1.5 Lógica produtivista e a ecologia das produtividades

A última é a *lógica produtivista*, para a qual o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável, tanto em relação à natureza quanto ao trabalho humano, nesse sentido “a natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 104). A não-existência produzida por essa lógica tem a forma do improdutivo, que em relação ao trabalho aparece como preguiça e desqualificação profissional e, em relação à natureza aparece como esterilidade.

A *ecologia das produtividades* questiona a lógica produtivista, pondo em questão “o paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito e a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 114).

A ecologia das produtividades propõe a “recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 113).

2.2 Sociologia das emergências.

Se a *razão metonímica* contraiu o presente, a *razão proléptica* expandiu o futuro. O futuro, concebido na indolência da *razão proléptica*, se baseia na monocultura do tempo linear, que coloca a história com um sentido e uma direção de progresso sem limites, sendo o futuro infinito e que, portanto não necessita ser pensado.

Para contrair o futuro Souza Santos (2010) apresenta a *sociologia das emergências* que,

Consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 116)

O futuro envolve duas dimensões, o futuro dos indivíduos e o futuro da sociedade. O futuro dos indivíduos está limitado ao tempo de suas vidas ao contrário da sociedade, mas ambos dependem dos cuidados dos indivíduos. É no presente que se cuida do futuro.

Citando Ernst Bloch (1947), o sociólogo português nos explica que as três categorias modais da existência são: a realidade, a necessidade e a possibilidade, sendo que a razão indolente apegou-se somente nas duas primeiras (realidade e necessidade) e negligenciou a terceira (possibilidade). Resgatar e trazer a possibilidade como movimento do mundo, requer atenção aos seus momentos de carência, tendência e latência. “A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 117).

A *sociologia das emergências* busca as alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, ou seja, as expectativas futuras que ele comporta, para isso é necessário a ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre os quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração.

A *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* movem-se em campos distintos,

Enquanto a *sociologia das ausências* se move no campo das experiências sociais, a *sociologia das emergências* move-se no campo das expectativas sociais. A discrepância entre experiências e expectativas é constitutiva da modernidade ocidental. Através do conceito de progresso, a razão proléptica polarizou esta discrepância de tal modo que fez desaparecer toda a relação efectiva entre as experiências e as expectativas: por mais miseráveis que possam ser as experiências presentes, isso não impede a ilusão de expectativas riosas. A *sociologia das emergências* mantém esta discrepância, mas pensa-a independentemente da ideia do progresso, vendo-a antes como concreta e moderada. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 119)

Para dilatar o presente e contrair o futuro é preciso radicalizar as expectativas, assente em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros em tudo o que existe.

Comparando a *sociologia das ausências* com a *sociologia das emergências* o autor explica que, enquanto na *sociologia das ausências* o que se busca é o que está disponível aqui e agora silenciado, na *sociologia das emergências* a ausência “é de uma possibilidade futura ainda por identificar e de uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 120)

Em complementaridade a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, o *trabalho de tradução* visa “criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 129)

2.3 A razão cosmopolita e a educação

Na esteira do pensamento de Souza Santos (2010), que propõe a dilatação do presente e a contração do futuro por meio da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, Oliveira (2008) apresenta a relevância desses procedimentos para as pesquisas em educação.

Em relação à *sociologia das ausências*, Oliveira (2008) defende que os procedimentos para sua efetivação aplicam-se, também, à área da educação, pois seu uso metodológico nas pesquisas em educação permite uma reflexão dos conteúdos escolares e da própria estrutura da escola. Além disso, tornam visíveis tudo

o que a existência cotidiana real das escolas vive e não aparece nas pesquisas, que seguem um modelo inspirado na ciência moderna de absolutização do saber formal sobre a “cultura popular”. Segundo Oliveira (2008) o nosso modelo de escola é resultado da modernidade capitalista, ocidental e burguesa e é esse modelo que tem sido usado como referência nas pesquisas. Além disso, é um modelo que tem privilegiado a ciência moderna na sua objetividade, neutralidade e capacidade de oferecer respostas aos problemas. A visibilidade das práticas e das experiências, resultado da *sociologia das ausências*, traz como possibilidade a reflexão sobre os conteúdos e as estruturas escolares.

Para a autora a ideia de que o futuro precisa ser construído e que essa construção se faz no presente, através de atividades individuais e coletivas faz com que a *sociologia das emergências* contribua com a reflexão sobre a ação político-educativa e seu papel social.

Se, ao contrário da perspectiva determinista, assumimos que das ações dos sujeitos sociais depende o futuro deles mesmos e da sociedade, temos que conceber a educação como uma ação voltada para a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em “cuidar” para que o futuro seja melhor do que o presente. Por outro lado, é preciso a consciência de que, ao deixar de ser um prosseguimento automático do presente e passar a ser produtos das ações sociais reais, o futuro encolhe na exata medida em que só poderá ser aquilo que pode ser pensado como consequência – mesmo que não linear – das ações que o constroem. Ou seja, reaproveitando uma velha metáfora, aquilo que não foi plantado não será colhido. (OLIVEIRA, 2008, p. 85/86)

A *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* auxiliam na reflexão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, pois desvelam o que já está potencialmente inscrito no cotidiano escolar, sem a pretensão do engessamento das práticas e de suas potencialidades, pois o que se busca é o exercício constante da visibilização do diferente, para a consequente ampliação do presente e contração do futuro.

O cotidiano escolar se revela como um campo privilegiado para o exercício do potencial emancipatório desvelado nas práticas escolares. Assim,

para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. (OLIVEIRA, 2008, p. 70)

É com o propósito de exercitar outras formas de ver e refletir sobre o cotidiano escolar, que busco nas dissertações e teses do PPGE da UNISO, as experiências e possibilidades tornadas visíveis por meio de seus autores.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo traz conceitos e autores que compõem, com Souza Santos (2001, 2010), uma argumentação para refletir sobre as potencialidades existentes na educação infantil.

A educação infantil, no sistema educacional brasileiro faz parte da educação básica, que é composta também pelo ensino fundamental e ensino médio. É um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e está sistematizada pela Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Trata-se de um dever do Estado, garantir a educação infantil e, da competência dos municípios efetivar essa responsabilidade, conforme determina o artigo 211, § 2º, da Constituição Federal: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.”

Segundo o art. 29 da Lei 9.394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” É oferecida em creches e pré-escola; creche para as crianças de 4 meses até três anos de idade e, pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos. A educação infantil constitui o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar.

A começar pelo seu reconhecimento como direito somente em 1988, percebe-se que se trata de uma conquista muito recente. As primeiras creches surgiram na perspectiva de amparo e assistência e, geralmente estavam vinculadas às secretarias de promoção social.

Em Sorocaba não foi diferente, segundo Farias (2015), na década de 1980, a única creche institucional municipal em funcionamento, pertencia à Secretaria da Promoção Social e Saúde, no setor de Divisão de Saúde Pública e Assistência Social.

Sorocaba implantou o programa Creches Domiciliares por volta do ano de 1983 e, muitas crianças sorocabanas foram atendidas em Creches Domiciliares. Elas funcionavam em residências familiares onde as donas de casa se responsabilizavam pela guarda e cuidados de aproximadamente sete crianças, enquanto suas mães trabalhavam. Essas crecheiras domiciliares tinham a oportunidade de aumentar sua renda familiar através da prestação de serviços dentro de sua própria residência.” (FARIAS, 2015, p. 46).

Após a promulgação da Constituição de 1988, o atendimento às crianças passou a ser reconhecido, como necessário para sua educação e não apenas como uma saída para a mãe ter onde deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. A creche surgiu como um espaço socializador, com o direito e oportunidade à educação. O que não impediu que as creches domiciliares continuassem funcionando em Sorocaba até 1992.

Faria (2005) faz uma análise histórica da construção de uma pedagogia da educação infantil e destaca que, no Brasil as pesquisas começaram apenas no final da década de 1970 e início de 1980, com a professora Clotilde Rosseti-Ferreira atenta às pioneiras pesquisas francesas e italianas, que investigavam as crianças em creches.

O primeiro estado da arte realizado na área da educação infantil foi feito por Eloísa Rocha (1999a), no seu doutorado sobre os trabalhos apresentados em congressos científicos na década de 1990. E ficou demonstrado que uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, *performance*, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005, p. 1018)

Falar da infância é falar de um período da vida que, inevitavelmente, todos passamos. Parece tão óbvio, mas acho que, às vezes, nos esquecemos desse tempo. O que é infância? Existem tantas definições: a legal, a filosófica, a antropológica, a nossa própria. Pensar na infância é nos levar àquele tempo, da nossa própria infância! Tantas lembranças, tantas sensações ainda pulsantes dentro do peito. Parece que a criança que fui continua em mim, tão perto, tão presente...

Concordo com Kohan (2007) quando diz que “a infância não é apenas um condição cronológica: ela é uma condição da experiência.” (KOHAN, 2007, p. 86).

Kohan (2003) argumenta que o pensamento filosófico educacional ocidental dominante, tem como precursor a obra *A República* de Platão, escrita entre 387 e 370 a.C. A obra de Platão tem como tema principal a política, enquanto fundamento na

busca da cidade ideal ou justa, e todas as discussões propostas, sobre: conhecimento, metafísica, moral, estética, religião e educação estão vinculadas a esse tema. A educação teria uma função primordial na realização de uma cidade ideal ou justa, porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto os artífices das futuras sociedades.

Segundo Kohan (2003) Platão não utiliza a infância como um objeto de estudo, mas como parte indissociável de um problema fundamental, que era o de entender, enfrentar e reverter à degradação da Atenas de seu tempo. Nesse sentido a visão platônica da infância se converte em uma análise educativa com intencionalidades políticas. A infância é um problema, em termos filosóficos, na medida em que se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* se aproxime o mais possível da idealizada por Platão, mais justa, mais bela, melhor. O autor apresenta as marcas que podem ser detectadas na obra de Platão em relação à infância: a infância como pura possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como o outro desprezado; a infância como material da política.

A primeira marca, a infância como pura possibilidade, mostra que Platão associa a infância à primeira etapa da vida humana, e a valoriza pelos seus efeitos na vida adulta, pois as crianças podem ser qualquer coisa no futuro e nesse sentido uma boa educação seria a garantia de bons cidadãos. A infância como base sobre a qual se constituirá o que resta da vida de cada um, trazendo uma imagem da infância como ausência, vazio. “É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior.” (Koan, 2003, p. 16).

A segunda marca, a infância como inferioridade, traz a visão de que a infância é uma fase da vida caracterizada como inferior à idade adulta. O parâmetro de medida para a inferioridade da infância é um

“modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência, inferiores, na perspectiva de Platão.” (KOHAN, 2003, p. 21)

A mesma inferioridade que é dada as mulheres, estrangeiros e escravos na relação com o modelo antropológico apresentado.

A terceira marca do pensamento platônico, apresenta a infância como o outro desprezado, que não têm domínio e nem controle sobre si. (KOHAN, 2003)

A última marca, a infância como material da política, mostra que o sentido da infância e da educação reside na sua significação política, ou seja, a educação das crianças se justifica porque elas serão os futuros governantes e guardiões da *pólis*.

O autor nos traz essa análise da infância, consubstanciada na obra de Platão, para mostrar que a infância não é uma invenção moderna e, portanto foi pensada pelos filósofos antigos enquanto tal e, que seus efeitos no pensamento filosófico educacional ocidental dominante se estendem até os tempos atuais.

Outro aspecto destacado pelo autor é a centralidade que a infância tem ocupado em outros campos: sociologia da infância, filosofia da infância, história da infância, psicologia da infância, literatura infantil, educação infantil.

Sabemos muito, cada vez mais, sobre as crianças. Sobre elas apontamos o foco. As estudamos, as orientamos, as sabemos. Sobre tudo, as sabemos. As sabemos primeiramente, heterônomas; depois, autônomas; primeiramente, concretas; depois abstratas; primeiramente, autocentradas; depois, solidárias. Agimos em consequência. Dividimos as crianças; as separamos, as antecipamos, as classificamos. As divisões são cada vez mais detalhadas e sofisticadas. Nossa precisão é crescente.” (KOHAN, 2004)

Os saberes da história e da psicologia, seus avanços e contribuições, acabam por contribuir para fixar a infância em torno de uma determinada temporalidade, de curta ou longa duração, situando a infância e as crianças dentro de uma temporalidade cronológica (Kohan, 2004).

Escrever sobre a infância é ir atrás de palavras, que mostrem esse fundo inexplorado e impensado dos discursos que dizem conhecer a infância, mas que tem um efeito silenciador sobre uma outra infância, mais constitutiva. “Assim, se ainda consigo vencer esse silêncio sublime que merece a infância é no intuito de afirmar palavras que explorem e afirmem essa outra infância invisível e, a partir dessa nova visibilidade, encontrar um novo lugar para a infância, a infância de um novo lugar.” (KOHAN, 2010, p. 196).

Nesse sentido, Larrosa (2010) afirma que não compreendemos as crianças por isso buscamos apreende-las em discursos e tratados, capturando a infância em práticas institucionais, restringindo-as a um objeto de estudo.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2010, p.185)

Problematizar a infância, com estes autores, desloca meu olhar para as pesquisas escolhidas como foco deste trabalho.

Nas palavras de Gallo (2010), no âmbito da educação, construímos teorias que procuram explicar, fornecer subsídios, embasar as práticas docentes no cotidiano das escolas, porém não permitimos que as crianças tomem a palavra.

As pesquisas que se propõe ouvir estudantes, invariavelmente apresentam uma concepção teórica, que representa de antemão o discurso da criança. “E o que “ouvimos” é aquilo que se esperava ouvir. Pois a escola moderna é uma instituição de totalização – massificação – e uma instituição totalitária e segmentária.” (GALLO, 2010, p. 117)

Para este autor, a instituição escolar está orientada para uma conformação política da infância, cujo projeto foi desenvolvido ao longo da modernidade.

É Foucault (1991) em sua obra *Vigiar e punir*, quem vai nos mostrar os processos de disciplinarização dos corpos nas diferentes instituições, inclusive na escola, onde os indivíduos passam o maior tempo, até sua plena formação para viver a idade adulta. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.” (FOUCAULT, 1999, p. 140).

O tempo que se instala na escola é um tempo que tem que ser gerido constantemente, pois tem que ser útil,

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas, determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries.” (FOUCAULT, 1999, p. 136)

É preciso pensar em outras possibilidades de escola e de infância. Segundo Larrosa (2002), a educação tem sido pensada nos pares ciência/técnica e teoria/prática. No par ciência/técnica “as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas.” (idem, 2002, p. 20). Nas últimas décadas o campo pedagógico está separado entre os técnicos e os críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. O autor propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. Para isso ele vai explorar os significados das palavras, experiência e sentido, mas antes nos alerta,

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com o pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2002, p. 21)

Para o autor, “todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vidente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Com essas considerações, o autor nos traz a palavra *experiência* e os elementos que a caracterizam,

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p. 21)

Com base nisso diz que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém , ao mesmo tempo quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21)

A incapacidade de fazer e transmitir experiências também foram apontadas por Agamben (2005), para quem a existência cotidiana em uma grande cidade é suficiente

para a expropriação da experiência.

Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não à viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 22)

Como impeditivos da experiência Larrosa (2002) traz: o excesso de informação; o excesso de opinião; a falta de tempo; o excesso de trabalho e o permanente estado de agitação e movimento. Nesse sentido diz que é necessário separar experiência da informação,

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 22)

Depois da informação, a obsessão pela opinião também faz com que nada aconteça, pois sobre qualquer coisa que nos sentimos informados emitimos opiniões.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. (...) Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2002, p. 23)

A falta de tempo também não permite a experiência. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e incansável de notícias, de novidades, um curioso impenitente eternamente insatisfeito.” (LARROSA, 2002, p.

23). Para o autor os aparatos educacionais também funcionam no sentido de impedir a experiência, quando o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos.

Finalmente, a experiência está cada vez mais rara por excesso de trabalho, uma vez que o acontecimento é visto do ponto de vista da ação. O sujeito moderno está sempre desejando fazer algo, produzir algo, regular algo, mudar algo, incluindo nesses sujeitos os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas na sua existência. “Por não podermos parar, nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 24).

Para a experiência - a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque -, é preciso um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Segundo o autor a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar.

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. (Larrosa, 2002, p. 25)

Assim, o sujeito da experiência se define, não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Seu contrário, ou seja, um sujeito incapaz de experiência é firme, forte, inatingível, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.

A experiência nessa perspectiva funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética, pois se “trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.” (LARROSA, 2002, p. 26)

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. O autor faz um alerta, pois do ponto de vista da experiência, nem conhecimento nem vida significam o que significam habitualmente. Desde o iluminismo, o conhecimento é a ciência e a tecnologia, está fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e a vida se reduz a sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27).

“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.” (LARROSA, 2002, p. 27). Por isso não se pode confundir experiência com experimento, que é genérico, repetível, previsível e preditível. A experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida.

A comprovação científica transfere a experiência para fora dos homens, transformando-a em instrumentos e números. “A experiência é incompatível com certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade.” (AGAMBEN, 2005, p. 26)

Se Larrosa (2002) propõe uma outra maneira de pensar a educação, a partir do par *experiência/sentido*, Kohan (2007), propõem outras formas de pensar a infância, ampliando o conceito de tempo e, traz três palavras do grego clássico para ajudar na sua reflexão: *chrónos*, *kairós* e *airón*. O autor nos diz que,

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *chrónos* como o “número do movimento segundo o antes e o depois”, na Física (IV, 220a); percebemos o movimento, o numeramos e a essa numeração ordenada damos o nome de *chrónos*. O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro). (KOHAN, 2007, p. 86)

Se referindo a *kairós*, diz “que significa “medida”, “proporção” e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859).” (KOHAN, 2007, p. 86). A última palavra apresentada é *aión*: “que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva (Liddell; Scott, 1966, p. 45).” (KOHAN, 2007, p. 86).

Falar da infância em *chrónos* é falar de uma “infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo.” (KOHAN, 2007, p. 94). É preciso pensar uma infância *aión* e, para dar a dimensão da força desse tempo, cita o filósofo grego Heráclito,

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta essa palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión*-país) e poder-infância (*basileie*-país). Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.” (KOHAN, 2007, p. 86)

Nesse sentido, o autor busca essa outra infância, que habita outra temporalidade. Se *chrónos* é a infância majoritária, *aión* é a infância minoritária, “é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.” (KOHAN, 2007, p. 94). Vivemos o tempo cronológico, mas Kohan nos chama a experimentar o tempo aiônico. E nos alerta que somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias.

Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (pode-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2007, p. 95)

O autor sugere pensar outro lugar para infância, que seja minoritário, molecular, na espacialidade molar e concêntrica da escola, promovendo outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas. Se a escola com seus horários, períodos, semestres, calendário escolar, é o reino absoluto de *khrónos*, o que resta para *aión* na escola?

Kohan (2010) ao falar do tempo, da criança e da infância, nos apresenta Deleuze, com uma noção impessoal e a-subjetiva do conceito de infância, chamando-a de devir-criança. Segundo Kohan (2010), não há idade para entrar no devir-criança,

mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. São linhas de fuga, movimentos, mudanças de ritmos, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância. A temporalidade do devir-criança é *aiônica*.

Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *chrónos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. (KOHAN, 2010, p. 200)

Gallo (2003) também vai buscar em Deleuze e Guattari (2011), a possibilidade de pensar uma educação que escape ao instituído e nos alerta que Deleuze nunca escreveu sobre educação, mas que seu pensamento e escritos tem muito a dizer aos educadores.

Buscando inspiração em Deleuze e Guattari (2011) que criaram o conceito de *literatura menor*, Gallo (2003) propõe a *educação menor*, como forma de pensar a educação,

Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. (...) Minha pretensão neste capítulo é a de promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma *educação menor*, como dispositivo para pensarmos a educação. (GALLO, 2003, p. 24-25)

Nesse sentido Gallo (2003), diz que a educação maior é a dos grandes mapas e projetos, aquela instituída e quer instituir-se, fazer-se presente; é a das políticas públicas de educação, dos planos decenais, dos parâmetros e diretrizes, é produzida na macropolítica. A educação menor se caracteriza como um ato de resistência e revolta contra os fluxos instituídos e as políticas impostas. Sala de aula como espaço de militância. Está no âmbito da micropolítica, expressa nas ações cotidianas de cada um. E apresenta as características de uma educação menor, a sua primeira característica é a da *desterritorialização* dos processos educativos, dos princípios, das normas, gerando possibilidades de aprendizado,

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem pensada e bem planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2003, p. 81)

A segunda característica é a *ramificação política*. “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não esta preocupada coma instauração de nenhuma falsa totalidade.” (GALLO, 2003, p. 82).

A terceira característica é o *valor coletivo*. “Na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados, toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularidade será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.” (GALLO, 2003, p. 83).

O significado de rizoma é encontrado em Deleuze e Guattari (2011). “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 48).

A ideia de rizoma subverte a ideia arbórea. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização, como a imagem do conhecimento desenhado em forma de árvore, pois não há um rizoma, mas rizomas, formando um conjunto complexo, portanto uma nova imagem e uma nova abordagem para o conhecimento. (Deleuze e Guattari, 2011)

Lins (2005) também traz o conceito de rizoma para pensar a ideia de um projeto de pedagogia rizomática, “que tem como axioma primordial uma *ciência nômade* ou itinerante, contrapondo aos delírios de uma *ciência régia*, “destinada a tomar o poder”, está inserido na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida.” (LINS, 2005, p. 1230). Nessa forma rizomática, a maneira de olhar a realidade muda, atribui ao “incompreensível”, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo (Lins, 2005).

Ao contrário da maioria dos sistemas educativos, assentados na representação, a proposta que aqui se esboça não pretende repetir as pedagogias arborescentes, mas pensar, imaginar, engedrar, embora de modo sucinto, uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a árvore como “ato inaugural” de todo processo educativo. (LINS, 2005, p. 1234)

A perspectiva apresentada por estes autores vem de encontro ao postulado por Souza Santos (2010) sobre a *razão cosmopolita*, o que me mobiliza enquanto pesquisadora, a sair do lugar comum e a refletir sobre as não-existências originadas da *razão indolente*, bem como outras possibilidades de infância e educação que podem ser valorizadas com o auxílio da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*.

3.1 Cotidiano escolar

Cotidiano é um adjetivo e significa o que é de todo dia, diário. No nosso conhecimento, do senso comum, sabemos disso, são tantas tarefas e coisas que fazemos diariamente que nem nos damos conta.

De Certeau, em sua obra, se propôs a narrar e analisar essas práticas comuns, chamadas por ele de “maneiras de fazer”, para mostrar que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*.” (CERTEAU, 2014, p. 38).

O autor está na busca das “maneiras de fazer” que emergem do cotidiano e não podem ser controlados pelos sistemas da produção (televisiva, urbanísticas, comercial, etc.).

A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2014, p. 39)

Alves e Garcia (2000), citando Certeau, buscam a compreensão dessas “maneiras de fazer”, por elas chamadas de artes de fazer, numa tentativa de explicar o cotidiano, por meio de um:

Processo de investigação cúmplice, para além do consumo, daquilo que é produzido e vendido pelos que dominam o mundo, reduzindo homens e mulheres de todas as idades ao que denominam simplesmente consumidores, queremos compreender o uso que de todos os produtos colocados no mercado para consumo fazem estes homens e mulheres – das ideias e conhecimentos a eletrodomésticos e automóveis, de mudanças curriculares a novas tecnologias pedagógicas, (ALVES E GARCIA, 2000, p. 13)

Segundo as autoras, se existem as estratégias dos poderosos na fabricação e imposição de bens de consumo, ideias e projetos, existe também, “o conhecimento praticado, tecido nos múltiplos, inesperados e não lineares contatos cotidianos, e que resulta de astúcias dos que vivem a escola e se insurgem contra o que é imposto pelos poderosos.” (ALVES E GARCIA, 2000, p. 15)

Nesse sentido, as autoras propõem, “que se reedifique nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola

e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio.” (ALVEZ, 2000, p. 17). Para as autoras vivemos uma crise que não é só da escola, mas também da sociedade onde está a escola; vivemos uma crise onde o paradigma das certezas, da verdade absoluta e do progresso permanente não é suficiente para responder as demandas da sociedade.

Alves (2001) apresenta os três movimentos que questionam a forma de construir o conhecimento; o primeiro movimento discute a centralidade que seu deu à racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento. O segundo movimento surge das novas ciências, que envolvem a informática e a comunicação em geral, que indicam uma nova forma na construção do conhecimento, a *rede*, substituindo a ideia de que o conhecimento se constrói de forma linear, ordenada e hierarquizada. O terceiro movimento realça a subjetividade, deixado de lado pela racionalidade, ganhando espaço, não só enquanto categoria, mas enquanto realidade social.

A esfera do cotidiano escolar também sente esses movimentos, indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante, “na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas construções teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc).” (ALVES, 2001, p. 117).

Os movimentos citados pela autora, também posso senti-los, na minha realidade profissional, na racionalidade das disciplinas e dos currículos oficiais, postos em grades de horários e de espaços, que concorrem com a instantaneidade da internet e a conectividade das redes sociais, que se infiltram nessas grades e nos currículos, trazendo junto à possibilidade de uma exposição e de uma autoria, inimagináveis.

Oliveira (2008), também questiona essa forma de conhecimento que fragmenta e hierarquiza, pressupondo linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo. Outra questão que levanta, diz respeito à superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento e, a conseqüente superioridade dos que detém esse conhecimento sobre os demais sujeitos.

Segundo Oliveira (2008), fatores sociais interferem na produção do conhecimento, dito científico, pois ele se dá num *espaço-tempo* determinado, numa sociedade em que as relações de força e a distribuição de poderes e saberes tem uma especificidade que interfere na produção social do conhecimento científico, não podendo ser entendido de modo autônomo em relação à vida cotidiana. Além desses fatores sociais, a própria ideia de neutralidade dos conhecimentos científicos, que separa sujeito do objeto, vem sendo questionada.

Nas palavras da autora:

Os processos de criação de conhecimento científico são, portanto, todos eles, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçostempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo mais que criamos nem na neutralidade do conhecimento científico nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre essas diferentes instâncias e dimensões. (OLIVEIRA, 2008, p. 72)

Considerando que as diferentes esferas da vida humana não são separáveis na produção do conhecimento e que estão permanentemente enredadas umas às outras, a autora pondera que “precisamos pensar a criação de conhecimentos como um processo em rede que inclui fios de diferentes dimensões de nossas vidas.” (OLIVEIRA, 2008, p. 74).

Assim, incluindo as experiências cotidianas, “criar conhecimento é tecer redes das quais fazem parte os diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem.” (OLIVEIRA, 2008, p. 74)

Em consonância com o pensamento de Souza Santos (2010) é na busca do conhecimento-emancipação que as pesquisas nos/dos e com os cotidianos se direcionam.

Oliveira (2008) ao justificar a relevância desses trabalhos, diz que, “esses estudos não só criam conhecimentos, mas que, ao fazê-lo, contribuem decisivamente para o pensamento e às práticas voltadas para a emancipação social.” (idem, 2008, p. 67).

Para pensar nos modos, como os estudos do cotidiano permitem tecer conhecimentos socialmente relevantes, a autora apresenta as questões epistemológicas que envolvem esse campo de estudo. Para tanto, diz que é preciso

considerar o cotidiano, não como uma instância do real dissociada das estruturas nas quais se inscreve, mas como o campo no qual essa últimas se efetivam, sempre de acordo com as possibilidades e circunstâncias específicas de cada *espaçotempo*. (OLIVEIRA, 2008, p. 69)

Oliveira (2008) destaca ainda, que na noção de tessitura em rede é necessário incluir as dimensões emocionais da vida, uma vez que as emoções e os valores também são mobilizados na tessitura dessa rede.

O reconhecimento de que o conhecimento é tecido em redes que envolvem os sujeitos, dentro dos contextos em que vivem, com suas histórias de vida e subjetividades traz, em seu bojo uma dimensão emancipatória.

Na perspectiva epistemológica apresentada pela autora, a noção de tessitura dos conhecimentos em rede apresenta as seguintes características: permite superar as ideias de fragmentação e hierarquização do conhecimento; envolve o enredamento entre os diferentes modos e *espaçotempos* de inserção social; reconhece a complexidade das relações e, a imprevisibilidade, que advém dos fios das novas vivências; é flexível, uma vez que em momentos diferentes, aspectos diferentes se sobressaem; se destaca como um novo referencial político, porque permite questionar a base de legitimação da superioridade do saber científico sobre as demais formas e daqueles que detém esse conhecimento; considera cada sujeito único no seu modo de tecer suas redes de sujeitos e de conhecimentos (Oliveira, 2008).

Em relação à imprevisibilidade, destaca que não significa dizer que não existam relações causais entre ação e suas possíveis consequências, mas, que estamos no campo das probabilidades e não no das certezas. “A existência de muitas possibilidades não quer dizer que qualquer coisa é possível.” (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Assumir a noção de tessitura do conhecimento em rede como premissa epistemológica é “aceitar como corolário o fato de que os sentidos que podemos atribuir às experiências vivenciadas e aos demais contatos com o mundo estão sempre e inevitavelmente vinculados àquilo que sabíamos antes.” (OLIVEIRA, 2008, p. 82).

Essa forma de entender o conhecimento traz uma dependência mútua e não casual entre o já existente e o que pode ser criado, desconstruindo a ideia das disciplinas escolares e das diferentes ciências como saberes isolados, “exigindo pensar o futuro como dependente daquilo que é e pode ser o presente.” (OLIVEIRA,

2008, p. 83). Postulado que vem de encontro ao que defende por Souza Santos (2001), quando faz a crítica à razão indolente e suas formas constituintes.

Os estudos no/do e com o cotidiano não buscam explicar ou descrever o que acontece, mas “buscam acessar o mundo da vida, a dimensão histórico-empírica da sociedade, enquanto os outros modos de abordagem estariam voltados à dimensão lógico-estrutural da sociedade.” (OLIVEIRA, 2008, p. 84). Além disso, são sociologicamente relevantes porque visam à emancipação social, uma vez que está inserido no *espaçotempo* da escola, onde muitas das suas práticas sociais não podem ser reduzidas aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis, como pretendeu a ciência moderna.

Ferraço (2007) faz uma reflexão sobre as pesquisas com o cotidiano escolar, trazendo maneiras que não limitem as pesquisas em categoriais e/ou estruturas de análise, uma vez que essa atitude serve apenas para o engessamento, o aprisionamento, retirando a possibilidade do “com”, do “fazer junto”, simplificando a diversidade e complexidade da cultura dos sujeitos cotidianos.

O autor apresenta, àqueles que estão dispostos a pesquisar o cotidiano escolar, algumas pistas. A primeira pista considera “a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeressesaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos.” (FERRAÇO, 2007, p. 77). Os sujeitos potenciais das pesquisas são todos aqueles que deixam suas marcas no cotidiano: alunos, professores, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem a escola”.

A segunda pista considera o “cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!” (FERRAÇO, 2007, p. 78). É necessário reconhecer que os sujeitos da pesquisa são os autores autoras e que as suas falas não servem de mera ilustração, da qual os pesquisadores usam apenas fragmentos e falas, eles são os legítimos autores autoras dos discursos “com” os cotidianos.

O autor indica como terceira pista, que somente com a adesão das questões, temas e objeto de análise, com os processos de tessitura das redes pelos sujeitos cotidianos, garantir-se-á o envolvimento desses mesmos sujeitos.

Ao apresentar a quarta pista, pondera que a busca por tentar entender o que acontece no cotidiano das escolas, traz as marcas das nossas próprias histórias de

vida, por isso a impossibilidade de pesquisar ou de falar “sobre” os cotidianos, os estudos acontecem “com” os cotidianos.

A quinta pista valoriza o local, a dimensão do lugar, “os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas.” (FERRAÇO, 2007, p. 81). Destaca a dimensão das singularidades, na qual temos que nos “assumir como pertencentes a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos, associados aos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos.” (FERRAÇO, 2007, p. 82).

É necessário assumir os limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos “com” os cotidianos. (FERRAÇO, 2007).

A perspectiva apresentada pelos autores citados, não dicotomiza o conhecimento, valorizando um em detrimento do outro, mas colocam no mesmo patamar o conhecimento científico e o conhecimento tecido nos fazeres cotidianos. É com esse cotidiano, concebido como uma possibilidade de tessitura do conhecimento em rede, que esta pesquisa dialoga com a infância, nas pesquisas selecionadas.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Esta pesquisa faz um mapeamento das dissertações e teses dos pesquisadores do PPGE da UNISO, no período de 1998 a 2015, relacionadas à etapa da educação infantil e analisa, sob a ótica da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, as práticas e experiências no cotidiano escolar descritas nas produções.

O trabalho delineou-se na perspectiva de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque na análise documental, uma vez que a fonte utilizada são as produções científicas dos pesquisadores do PPGE da UNISO, representada pelas teses de doutorado e dissertações de mestrado, catalogadas na Biblioteca “Aluísio de Almeida”.

Segundo Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

O procedimento metodológico utilizado será o da análise documental. Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para a seleção das dissertações e teses foi necessário utilizar o catálogo *online* da Biblioteca “Aluísio de Almeida”, cujo link de acesso está disponível no site da UNISO, www.uniso.br

Em relação à utilização dos catálogos, Ferreira (2002) destaca a sua importância, uma vez que eles permitem o rastreamento dos dados, orientando o leitor na pesquisa bibliográfica; trazem os títulos e identificadores de cada pesquisa (nome do autor, orientador, local, data de defesa, da área em que foi produzido).

Mesmo destacando sua importância a autora faz uma advertência em relação aos títulos:

Os títulos que se referem às dissertações e às teses informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo. Longe de prescrições, tal a de Severino (1976, p. 62): “Todos os títulos (...) devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia a mais exata possível do conteúdo do setor que intitulam.” Os autores criam diferentes títulos para diferentes gostos. Nos catálogos há títulos curtos, longos, densos, subjetivos. Há títulos seguidos de ponto final (a maioria), mas também os acompanhados por interrogações, e até por reticências. (FERREIRA, 2002, p.261).

Como a seleção das dissertações e teses, fez parte de uma fase preliminar da pesquisa, foi necessário ficar atenta às limitações que os títulos podem ter. Ferreira (2002) também alerta quanto ao uso dos resumos, uma vez que podem existir resumos sucintos demais, incompletos e mal elaborados.

O levantamento dos dados se guiou por essas advertências e, a análise das pesquisas selecionadas foi feita por meio da leitura dos trabalhos, na íntegra.

4.1 Seleção dos dados

A partir deste delineamento da pesquisa e do levantamento realizado, constatei que o PPGE da UNISO tem 364 produções científicas (338 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado), realizadas por seus alunos pesquisadores, no período compreendido entre os anos de 1998 a 2015. Para organização dos dados, com as informações sobre ano, título, autor, orientador, tipo de produção científica, foi elaborada uma tabela (Apêndice A).

A seguir, apresento detalhadamente, todo o processo vivido durante o levantamento dos dados. A busca foi realizada, por meio de uma consulta ao banco de dados da Biblioteca “Aluísio de Almeida”. Iniciei com as pesquisas de mestrado e depois do doutorado para organizar a coleta dos dados. A última etapa foi dedicada ao levantamento dos resumos.

Dissertações de Mestrado

Para chegar ao resultado de 338 dissertações de mestrado foram realizadas as seguintes etapas.

Na primeira etapa, realizei a busca no catálogo *on line* da Biblioteca “Aluísio de Almeida”, utilizando no campo dedicado à pesquisa geral, a seguinte expressão:

“dissertação mestrado em educação Universidade de Sorocaba”. Como resultado preliminar, 301 dissertações foram selecionadas. Após a consulta aos dados do acervo, verifiquei que desse total, 290 dissertações pertencem ao PPGE da UNISO e 11 são de outros programas/universidades.

Durante o processo observei que os 290 trabalhos selecionados não representavam a totalidade de dissertações produzidas pelo PPGE da UNISO. Tal situação se deve ao fato, de que no início da catalogação das dissertações, a Biblioteca “Aluísio de Almeida”, não fazia referência ao programa que tal dissertação estava vinculada. Somente a partir de 2006, a referência ao programa começou a fazer parte da catalogação, embora algumas dissertações posteriores ainda não tenham essa referência.

Na segunda etapa, fiz uma nova pesquisa no catálogo *on line* da Biblioteca, excluindo a referência ao programa “em educação”, a fim de que todas as dissertações fossem selecionadas e, a partir daí, pudesse criar um banco de dados onde constassem, apenas, as dissertações do mestrado em educação. Nova coleta foi feita, utilizando a seguinte expressão: *“dissertação mestrado Universidade de Sorocaba”*. O resultado da busca gerou 544 dissertações.

A terceira etapa foi destinada a leitura dos 544 títulos e dos dados iniciais, com a finalidade de separar as dissertações do programa em educação; quando insuficientes para esclarecer a que programa pertencia acessava os dados do acervo ou a própria dissertação. Foram selecionadas como pertencentes ao programa de mestrado em educação 345 dissertações, sendo as 199 restantes de outros programas/universidades.

Comparando os resultados da primeira etapa com os da segunda, observei uma diferença de 55 produções, o que demonstra que limitar a pesquisa à expressão *“dissertação mestrado em educação Universidade de Sorocaba”*, não é suficiente para contemplar todas as dissertações de mestrado em educação produzidas pelo PPGE.

Durante todo esse processo de busca, no catálogo *on line* da Biblioteca “Aluísio de Almeida”, constatei que 03 produções apresentavam erros de catalogação, que foram devidamente corrigidos.

A quarta etapa do trabalho de levantamento dos dados, envolveu uma comparação do resultado obtido junto ao catálogo *on line* da biblioteca e as produções

publicadas pelo PPGE da UNISO no site www.uniso.br , que disponibiliza as teses e dissertações dos pesquisadores desde o ano de 2006. Dessa comparação constatei que 07 dissertações de mestrado estão publicadas na página do PPGE e, não estão catalogados na Biblioteca. Como resultado desta etapa, cheguei ao total de 352 dissertações, obtido com a soma de 345 produções catalogadas e 7 não catalogadas.

A quinta e última etapa envolveu a leitura detalhada das informações disponíveis, tanto na página do PPGE quanto do catálogo *on line*, das 352 dissertações de mestrado. Dessa leitura constatei que, 14 dissertações foram catalogadas em duplicata, porque além da dissertação impressa existe também, uma versão em CD-ROM.

Após todo esse longo e exaustivo processo de levantamento de dados, posso dizer que no período de 1998 a 2015, o PPGE da UNISO produziu 338 dissertações de mestrado.

Teses de Doutorado

Em relação às teses de doutorado, o processo de pesquisa no site da Biblioteca “Alúcio de Almeida” não se mostrou tão exaustivo, uma vez que o doutorado é recente na UNISO, com as primeiras teses publicadas a partir de 2011.

A pesquisa das teses obedeceu ao mesmo critério referente às dissertações, para que todas as produções pudessem ser captadas e, se restringiram até o ano de 2015, mesma data limite da busca das dissertações de mestrado.

A pesquisa gerou um total de 26 teses catalogadas, com a devida referência ao programa pertencente.

Fiz uma comparação com as teses publicadas pelo PPGE da UNISO no site www.uniso.br , e verifiquei que correspondiam aos catalogados na biblioteca.

Resumos

Durante o trabalho de coleta de dados, constatei a necessidade de ter acesso aos resumos, uma vez que restringir minha pesquisa apenas aos títulos, se mostrou incapaz de captar todas as produções objeto de estudo deste trabalho.

Os resumos não fazem parte do catálogo da Biblioteca “Aluísio de Almeida”, sendo assim, para conseguir ter acesso a eles, faz-se necessário acessar as pesquisas. As pesquisas que dispõem de arquivo digital possuem *link* de acesso no catálogo *on line* da Biblioteca, para tanto, é preciso abrir a pesquisa e buscar o resumo. As pesquisas que não dispõem de arquivo digital devem ser consultadas na versão impressa (ou CD-ROM).

As teses de doutorado como já disse anteriormente, são recentes na UNISO, datam de 2011 em diante, assim, possuem arquivos digitais disponíveis e na íntegra, o que possibilita copiar os resumos e coloca-los em uma tabela sem maiores dificuldades.

O levantamento dos resumos das 338 dissertações de mestrado foi realizado em duas etapas. A primeira envolveu as dissertações que tinham uma versão digital disponível, ou no *link* da Biblioteca ou no *link* do PPGE. Nessa primeira etapa 195 dissertações foram abertas, por meio do *link* de acesso e seus resumos e palavras-chave, copiados. Em duas pesquisas, apesar de terem o arquivo digital, não consegui o acesso ao resumo, pois uma inicia na Introdução e outra na Apresentação. Na segunda etapa, 143 dissertações foram localizadas na Biblioteca “Aluísio de Almeida”, para que os resumos e palavras-chave fossem copiados. Cumpre destacar que em uma dissertação não constava nem o resumo nem as palavras-chave.

De posse desses dados a seleção das pesquisas foi realizada utilizando as seguintes palavras-chave: “infância”; “infantil/s”; “creche”; “criança”. Num universo de 364 pesquisas, foram selecionadas 51 que apresentaram algumas dessas palavras-chave. Procedi à leitura dos resumos, para identificar quais se detinham ao segmento da educação infantil. Como resultado dessa leitura, constatei que 15¹ trabalhos estavam relacionados à etapa da educação infantil. O último recorte feito teve como critérios de exclusão, as pesquisas históricas e as pesquisas relacionadas à área da saúde e da terapia ocupacional, resultando em 11 produções selecionadas para esta pesquisa.

¹ Tabela no Apêndice B

Tabela 1. Distribuição das teses e dissertações, selecionadas do PPGE da UNISO, no período de 1998 a 2015, por ano, título, autor, orientador.

Nº	Ano	Título	Autor	Orientador	Produção Científica
01	2003	Subsídios à reflexão: a formação do educador infantil em questionamento	Glaucci Kuhn Pletsch	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
02	2005	Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil	Kátia Regina Pereira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
03	2005	Educação infantil: reflexões sobre a participação dos pais	Sandra Lembo Fernandes Martinez	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
04	2007	Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras	Geronimo Miguel Cardia	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
05	2007	Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
06	2008	No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência	Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
07	2008	Os auxiliares de educação e o seu trabalho	Sílvia Cavalcante Lapa Lobo	Fernando Casadei Salles	Mestrado
08	2014	A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil	Márcia de Souza Simão Boff	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
09	2014	A educação menor para ser feliz: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil	Pedro Gomes Lima	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
10	2014	Educação superior do professor da primeira infância	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Pedro Goergen	Doutorado
11	2015	Entretempos espaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar	Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz	Alda Regina Tognini Romaguera	Doutorado

Elaboração da autora

4.2 Análise das teses e dissertações

A pesquisa tem como referencial teórico o pensamento de Souza Santos (2001, 2010) que, ao fazer uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental predominante, apresenta outro modelo, denominado por ele de *razão cosmopolita*, fundamentada em três procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausências*, *a sociologia das emergências* e *o trabalho de tradução*.

Para análise das pesquisas selecionadas utilizei o procedimento da *sociologia das ausências*, como uma possibilidade de ver as experiências produzidas no cotidiano escolar e, a *sociologia das emergências* que propõem a valorização das experiências plurais e concretas que se fazem no presente como possibilidades para o futuro.

A *sociologia das ausências* apresenta a crítica as cinco lógicas ou modos de produção da não-existência (*monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; lógica da classificação social; lógica da escala dominante; lógica produtivista*) e propõe sua substituição por 5 ecologias (*ecologia de saberes; ecologia das temporalidades; ecologia dos reconhecimentos; ecologia das trans-escalas; ecologia de produtividade*).

A *sociologia das emergências*, por sua vez, busca identificar nas experiências desveladas, as tendências de futuro, o ainda-não que se abre como possibilidade de práticas emancipatórias.

O que privilegio, neste trabalho, é o olhar de pesquisadora, uma vez que as pesquisas são complexas e possibilitam várias formas de reflexão e análise. O que busco é uma forma de olhar as pesquisas, na perspectiva da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, na procura de pistas que mostrem as experiências produzidas na educação infantil e as suas possibilidades emancipatórias.

A seguir, apresento as teses e dissertações, a fim de contextualizá-las, fazendo concomitantemente a análise. As pesquisas possibilitam adentrar na complexidade do cotidiano das escolas e, nesse sentido peço licença aos seus autores, para dialogar e refletir junto com as suas produções.

**1) Dissertação de Mestrado: “Subsídios à reflexão: a formação do educador infantil em questionamento”
Autora: Glaucí Kuhn Pletsch**

A pesquisa teve origem nos questionamentos da autora em relação à prática docente, uma vez que era docente em cursos de formação de professores. Sua intenção foi de relacionar teoria e prática, analisando a trajetória de ex-alunos que atuavam na educação infantil. Os dados foram obtidos por meio de cartas, entrevistas e observações. Em suas considerações finais a autora conclui que os resultados de sua pesquisa demonstraram as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à prática e que isso reflete a precariedade dos cursos de formação, sendo necessário qualificar essa formação tomando as práticas cotidianas como referência, além de melhores condições de trabalho e acesso a uma carreira.

A autora identifica a complexidade que envolve o cotidiano escolar, e mostra como o conhecimento científico, identificado aqui como as matrizes curriculares dos

cursos de graduação, não são suficientes para preparar os futuros professores para a dinamicidade do cotidiano escolar.

A pesquisa corrobora com o que Souza Santos (2010), identifica como característica da sociedade ocidental moderna, ou seja, a predominância do conhecimento científico sobre outras formas de saber, conforme se observa nos seguintes trechos,

A escola infantil também é pensada abstratamente, descolada da sociedade, da história, da cultura, tendo somente em vista o nível subsequente. (PLETSCH, 2003, p. 15)

Daí decorrem as minhas inquietações, pois quando se investiga a ação pedagógica, percebe-se que os docentes, de um modo geral, não têm consciência da teoria que embasa a sua prática. Percebe-se o quanto acabam utilizando estereótipos racionalizados de paradigmas teóricos para reproduzir modelos de ação não consistentes e que não condizem com a realidade. A teoria, para esses professores, nem sempre é a iluminação de uma prática que se efetiva no dia-a-dia. (PLETSCH, 2003, p. 16)

O que determinou esse modelo de formação ainda predominante hoje no país, foi a hegemonia, na história da educação brasileira, dos anos 70/80, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas. Isto foi tão enraizada ao longo do tempo, apresentando-se quase como um sacrilégio sair do esquema. (PLETSCH, 2003, p. 106)

A escola é um organismo vivo, no qual várias pessoas atuam e refletem sobre sua atuação, inclusive em relação ao conhecimento, uma vez que “as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância.” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 106)

A pesquisadora reconhece a necessidade de reconciliar conhecimento científico e senso comum, relacionado às práticas dos professores pesquisados,

Estou certa de que os problemas levantados neste trabalho já vêm sendo discutidos pelos que lutam pela qualidade do ensino e da escola infantil. Minha intenção, ao retomá-los, foi salientar a lacuna que parecer existir entre as teorias e a maneira como os professores trabalham em suas salas de aula. Essa lacuna, talvez exista porque falamos muito sobre o que deveria ser feito e sobre o que falta aos professores, ao invés de estabelecermos como ponto de partida a prática e a experiência desses docentes e a realidade das escolas onde atuam. (PLETSCH, 2003, p. 108)

Esta pesquisa me fez refletir, sobre a necessidade de se exercitar o conhecimento-emancipação, um conhecimento que, neste caso, faz uma crítica ao modelo de racionalidade imposto pelas políticas educacionais e propostas curriculares dos cursos de graduação, que desconsideram a complexidade que envolve o cotidiano escolar e as práticas docentes. (SOUZA SANTOS, 2010). E aqui penso como é difícil articular teoria e prática, pois sempre nos referimos a elas como opostos. O conhecimento-emancipação não desconsidera a teoria para valorizar a prática, mas se coloca como um conhecimento que questiona as teorias, quando estas não respondem aos problemas colocados pelo cotidiano escolar. É no diálogo, que inclui estudo, reflexão e apropriação do repertório teórico, em seu imbricamento com a prática que novas maneiras de intervir e produzir conhecimentos se constituem no cotidiano escolar.

2) Dissertação de mestrado: “Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil.”

Autora: Kátia Regina Pereira

A autora se apresenta como diretora de escola de educação infantil em Sorocaba, e sua pesquisa objetivou a apresentação e análise da trajetória do trabalho educativo, desenvolvido na creche em que atua dentro de um enfoque ecológico e sócio-interacionista. Sua pesquisa tem um lapso temporal de 4 anos, período no qual desenvolveu a experiência de implantação de uma proposta pedagógica com abordagens ecológicas, junto aos professores, agente infantil, estagiárias do magistério e da pedagogia, auxiliares de educação, crianças, familiares e comunidade. Utilizou como instrumentos de coleta de dados, observações e registros; relatos orais e escritos de crianças, educadores, familiares; fotografias; desenhos e tudo o mais que pudesse captar, relatar e descrever o caminho percorrido. O “ecologizar” proposto na creche estava voltado a qualificar as interações sociais no ambiente escolar, estabelecendo redes de interação de conhecimentos com outros espaços e tempos de educação e com a comunidade local, com o Zôo, Museu, Biblioteca, Universidade, Seção de Zoonoses, Centro de Saúde, Associação Amigos de bairro, com outras escolas, com as pessoas da comunidade, enriquecendo e ampliando as vivências, o fazer pedagógico, os conhecimentos e, estruturando novas formas de agir, pensar, sentir, imaginar.

Analisar esta pesquisa permitiu-me relacioná-la com a crítica da *lógica da escala dominante*, lembrando que o uso da escala é um dos elementos que constituem a cartografia simbólica, procedimento sugerido por Souza Santos (2010), para representar uma determinada realidade. A escala é um conceito adotado dos mapas cartográficos, definida como a proporção entre o espaço real e a sua representação no mapa; sua utilização da maneira proposta por Souza Santos (2001) possibilita a construção de mapas sociais e é na análise desses mapas sociais que se identificam os fenômenos revelados e ocultados na realidade social.

Observo que a pesquisa de Pereira (2005), pode ser caracterizada como um mapa social de grande escala, uma vez que é rico em detalhes e não reduz os comportamentos e as atividades a tipos gerais e abstratos de ação (SOUZA SANTOS, 2001). A contextualização das relações complexas que se dão no cotidiano escolar, na maneira descrita na pesquisa de Pereira (2005), também vem de encontro ao que advoga Ferraço (2007), para quem as pesquisas com o cotidiano escolar não podem se limitar em categorias ou estruturas de análise, que servem apenas para aprisionar a diversidade e complexidade do cotidiano escolar.

É possível identificar na narrativa da pesquisadora alguns trechos que mostram a busca da valorização do que é produzido no espaço tempo da creche,

Vivendo uma história, nos últimos quatro anos, no espaço-tempo da Creche Sabiá e querendo contá-la, por acreditar que é neste espaço-tempo que se criam e recriam alternativas sociais, educacionais, ecológicas, culturais, econômicas, gerando dentro da gente uma paixão com as pessoas, com o lugar, dessa forma, ocasionando um crescente envolvimento político, social, ecológico. (PEREIRA, 2005, p. 78)

A Creche Sabiá é nosso território, nosso mundo vida, onde crianças, educadoras, familiares e comunidade, convivem diariamente e tecem através de diferentes linguagens seus modos, seus sentimentos, suas crenças que vão construindo e reconstruindo esse mundo vida creche. (PEREIRA, 2005, p. 82)

Ao considerar a pesquisa um mapa social de grande escala, foi possível desentrelaçar as práticas e narrá-las. Acredito que essa ideia de mapa social, pode ser usada como recurso para dar mais visibilidade às práticas, uma vez que ampliaria as possibilidades das experiências disponíveis nos cotidianos escolares. Percebe-se, porém, nas palavras de Pereira (2005), que isso não é uma tarefa fácil,

Captar esse cotidiano de uma maneira diferente, radical, inovadora exige um olhar muito além da superficialidade, do que nos foi ensinado que poderíamos ver/entender. É estar atenta a todos os movimentos, às pessoas, às crianças, aos trajetos, às experiências, aos sentimentos, às imagens e aos espaços. E como nesta cumplicidade deste cotidiano da Creche Sabiá fomos brincando, sentindo, fazendo, pulsando, criando, imaginando, buscando, ouvindo, cheirando, degustando, cantando, desenhando, expressando, ecologizando. Esse sentimento de mundo tem que me levar a questionar e entender, a viver e a conviver neste cotidiano do qual faço parte, do qual acredito profundamente como espaçotempo, entendido/sentido/narrado/descrito, de grande diversidade, preche de possibilidades utópicas, radicais, diferentes e demonstrando que esses sujeitos deste cotidiano são autores/produtores/criadores de um conhecimento de vida e de escola e necessários a própria vida. (PEREIRA, 2005, p. 84)

E desta forma assumir os riscos de iniciar este trabalho sobre o cotidiano ecologizado da Creche Sabiá, pensando como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, as quais temos que nos despegar em nosso mergulho profundo neste cotidiano. (PEREIRA, 2005, p. 85)

Narrar essas histórias é falar da experiência humana, é expor idéias, sentimentos, experiências. (PEREIRA, 2005, p. 88)

E expandindo nossa compreensão, nosso entendimento, vamos construindo, reconstruindo, criando, recriando, formando e transformando as pessoas, as escolas, a sociedade e o mundo. (PEREIRA, 2005, p. 88)

Baseada em Souza Santos (2001) pondero que as políticas educacionais agem utilizando mapas de pequena escala, onde o que se valoriza é o geral e não o particular e o local. Aqui vejo, como minha atuação profissional é complexa, oscilando entre uma escala e outra. Na escola, com um olhar que é local e particular; no sistema educacional, com um olhar que é geral, e padroniza as escolas com o mínimo que devem ter e fazer, para garantir o atendimento constitucional de educação para todas as crianças e adolescentes.

Transitar entre os dois modos de representar a realidade, buscando as oportunidades emancipatórias, transformou-se em um objetivo a ser alcançado em minha atuação profissional.

3) Dissertação de Mestrado: “Educação infantil: reflexões sobre a participação dos pais.”

Autora: Sandra Lembo Fernandes Martinez

A autora, na época da pesquisa, atuava como professora de educação infantil e coordenadora pedagógica e, por meio de entrevistas e análise de documentos buscou entender o contexto da participação dos pais, na educação infantil da rede

municipal de Sorocaba. Na conclusão de sua pesquisa, diz que existe um discurso oficial, verificado nos documentos analisados, destacando a importância da participação dos pais no contexto educativo, mas, por outro lado, observou nas entrevistas que, o que prevalecia eram ações relacionadas à reunião de pais ou encontros individuais para falar sobre o desenvolvimento dos filhos.

Esta pesquisa permite uma reflexão sobre a *lógica produtivista*, uma das lógicas da *razão metonímica*, que se caracteriza por valorizar apenas o crescimento econômico e a maximização do ciclo de produção, tanto em relação ao trabalho humano, quanto em relação à natureza. Em um dos trechos da sua pesquisa Martinez (2005) traz essa questão, ao ponderar que,

Nos dias de hoje, a maioria das crianças começa a frequentar a escola cada vez mais cedo e por um período maior de tempo. Algumas acabam tendo mais contato com o professor, no decorrer do dia, do que com a própria família, pois ficam na escola em período integral. A vida agitada das grandes cidades, onde a maioria dos pais e mães trabalha, ao lado de compromissos profissionais, acaba não favorecendo, e mesmo dificultando, a presença da família na escola. Sempre apressados, os pais deixam e pegam os filhos no portão da escola, sem qualquer contato com a professora ou com a diretora, além do que muitas crianças utilizam o transporte escolar, tornando ainda mais difícil a aproximação dos pais com o novo universo que seus filhos estão descobrindo. (MARTINEZ, 2005, p. 11)

Segundo Souza Santos (2010), a *lógica produtivista* persegue o crescimento econômico como objetivo máximo da produção, tanto em termos do ser humano quanto da natureza. Tudo deve ser explorado ao máximo para render o máximo, com o trabalho produtivo, maximizando a geração de lucros num dado ciclo de produção. Trazendo essa lógica para a escola, verifico que, para atingir o máximo de lucro do trabalho produtivo humano, é necessário garantir que sua força de trabalho esteja disponível, portanto, quanto mais cedo uma criança frequentar a creche, mais cedo à mão de obra de seus pais estará à disposição. A reflexão que faço, não desconsidera a importância dos espaços de socialização de que as crianças devem dispor e nem da educação infantil, porém aplicar o pensamento de Souza Santos (2010) a essa questão, traz um aspecto que não pode ser desconsiderado.

A reflexão proposta é em relação aos pais e o mercado de trabalho, e até que ponto os pais tem autonomia para decidirem quando irão colocar seus filhos na escola e como será sua relação com ela. Uma alteração na legislação já ocorreu com a

edição da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), determinando que as crianças devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos. Obrigatoriedade de matrícula e direito à educação, uma equação que envolve muitos fatores, entre eles não transformar a educação infantil em um ensino fundamental precoce, ou seja, aplicando cada vez mais cedo as práticas do ensino fundamental. A alteração trazida pela Lei 12.796/13, especificamente com a nova redação dada ao artigo 31, mostra como a lógica da avaliação, tão criticada no ensino fundamental - principalmente em relação ao seu aspecto de centralidade nos resultados advindos de instrumentos padronizados - está se infiltrando na educação infantil,

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Corremos o risco, e isso não me parece tão inimaginável assim, de uma “Prova Brasil” para a educação infantil. A busca, somente de resultados, transpõe para a escola uma lógica empresarial, que não considera o que não pode ser medido. Ao falar em avaliação na educação infantil, corremos sim um sério risco de sermos cooptados por ela (lógica empresarial). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais um desses elementos, que pode transformar a educação infantil em um excelente negócio, se pensarmos em todo o material didático que pode ser gerado através dela, como livros e apostilas para professores e alunos, com o objetivo de atingir as metas estabelecidas. Nesse sentido, mais urgente se coloca a necessidade da *sociologia das ausências* de Souza Santos (2010), como possibilidade de desinvizibilizar as experiências emancipatórias, praticadas na educação infantil.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa de Martinez (2005), diz respeito à constituição da identidade da mulher, numa sociedade capitalista e globalizada,

Nesta pesquisa, também pude perceber o quanto é importante a participação da família na vida escolar de seus filhos, mesmo sabendo que a mulher, atualmente, ocupa um lugar diferente na sociedade. Ela saiu do papel exclusivo de “dona de casa” e, embora continuando compartilhando com a responsabilidade de cuidado e educação dos filhos, pode se realizar profissionalmente; embora algumas trabalhem por necessidades múltiplas, outras buscam atividades que lhes trazem satisfação pessoal, emocional. Enfim, neste momento em que assume outras atividades, a mãe tem que compartilhar o cuidado e a educação dos filhos, seja com o marido, família ou com a escola. (MARTINEZ, 2005, p.11)

Ponderando sobre essa questão e a lógica da produtividade, uma cena vivida no cotidiano escolar, não para de invadir meus pensamentos. Considero como uma das cenas mais intrigantes que já presenciei.

Era um dia normal de trabalho e estava acompanhada de mais duas supervisoras de ensino, quando comparecemos em visita de rotina à uma escola particular de educação infantil (uma das escolas com valor de mensalidade mais alto da cidade). Pois bem, conversávamos com a coordenadora pedagógica da escola, enquanto percorríamos os ambientes escolares, quando uma cena me chamou a atenção: de um lado, vi uma sala arrumada e organizada, com berços distribuídos em um ambiente acolhedor, proporcionado por uma janela coberta por uma cortina, que permitia uma meia-luz em contraste com a claridade de fora; de outro lado, vi alguns carrinhos de bebê dispostos e arrumados em um corredor, portanto, expostos ao barulho e a claridade, com crianças dormindo! Não resisti e perguntei o que significava a sala vazia e as crianças no corredor. A resposta da coordenadora foi: *“As mães não querem que as crianças durmam bem durante o dia, assim quando chegam em casa, elas dormem logo e a noite toda.”*

Hoje, consigo ver a situação descrita, como resultado de uma relação paradoxal entre a constituição da identidade da mulher, a lógica produtivista, e o mercado de trabalho.

4) Dissertação de mestrado: “Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras.”

Autor: Geronimo Miguel Cardia

O autor, professor de educação física e docente em cursos de formação de professores de educação infantil, teve como objetivo de pesquisa, compreender o contexto das atividades lúdicas para o movimento realizadas na educação infantil.

Participaram, por meio de questionários e entrevistas, professoras da educação infantil que se dispuseram à descrever e analisar o espaço físico de suas escolas, identificando os jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas desenvolvidas junto às crianças. O autor em sua análise destaca que na opinião das professoras os espaços disponíveis são limitados e têm mais de uma função; as atividades desenvolvidas com os alunos são planejadas sem apoio técnico; os materiais não são suficientes para atender todos os alunos. Em suas considerações finais, pondera que as professoras demonstram uma preocupação com a questão do desenvolvimento de atividades lúdicas e do movimento corporal dos alunos. Entretanto, não percebe nenhuma ação em relação ao aprimoramento dessa realidade e, como justificativa, alega que isso se deve à falta de um canal de discussão dessas questões, principalmente nos momentos de planejamento.

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre o brincar na educação infantil, do ponto de vista de um professor de educação física, que atua nessa etapa da educação básica. O pesquisador destaca a importância de se pensar os espaços disponíveis para as atividades lúdicas,

As professoras relatam que os espaços são na sua maioria pequenos e em algumas escolas são comumente utilizados para outros fins, como por exemplo: local de lanche. Os corredores de acesso também são citados como espaço de utilização para o desenvolvimento do movimento corporal, havendo também circulação de outras crianças devido à sua finalidade. (CARDIA, 2007, p. 54)

Segundo o autor “quando o educador toma conhecimento do valor do brincar para a criança, ele muda muitos conceitos e atitudes com relação às atividades lúdicas.” (CARDIA, 2007, p. 34)

Pensar a questão dos espaços na educação infantil, também nos leva a pensar nos espaços fora da escola. Casas menores, sem quintal; apartamentos em número cada vez maiores; condomínios cercados de segurança; sensação de insegurança; tudo isso atrelado, hoje em dia, às tecnologias de informação e comunicação que deixam as crianças cada vez mais tempo em frente às telas de celular, computador, televisão e, reduzindo seus movimentos. Como planejar, observar e registrar o brincar, para que ele não se transforme apenas em categoria pedagógica, compondo um campo da ciência e, retirando-lhe toda possibilidade de ser uma experiência, como

descrito por Larrosa (2002), me parece ser um desafio constante, para todos aqueles todos que compõem o cotidiano da educação infantil.

O excerto a seguir, retoma um ponto já destacado na pesquisa de Martinez (2005), sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e com as crianças frequentando cada vez mais cedo a educação infantil,

A Educação Infantil, como conhecemos nos dias de hoje, de certa forma, identifica o atual modo de vida urbano. Com a modificação da estrutura social, inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças na organização familiar, entre outros fatores, configura-se, na instituição de educação infantil, o atendimento das crianças na primeira e segunda infâncias. Na escola, a criança permanece por períodos de tempo cada vez mais longos, portanto deve-se cuidar da qualidade das interações entre as pessoas, dos materiais e espaços, pois interferem no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança. (CARDIA, 2007, p. 57)

Não vou aqui repetir os comentários já feitos, chamo a atenção, porém, para a lógica produtivista, destacada neste trecho, que vê os pais tão somente como mão-de-obra e consumidora.

5) Dissertação de mestrado: “Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis.”

Autora: Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

A autora, diretora de escola de educação infantil em Sorocaba, argumenta que seu problema de pesquisa decorre de sua indagação em relação à prática da escrita. “Em outras palavras, trata-se de indagar se a prática da escrita em serviço como prática formativa dos profissionais da Educação Infantil contribui para sua ação entre o cuidar e o educar na construção da sociedade e dos indivíduos.” (GARCIA, 2007, p. 09). Para realizar a pesquisa, foram feitas doze entrevistas com diversos profissionais que atuam junto às crianças: regente maternal, agente infantil, auxiliares de educação e professoras; ao final foram utilizadas oito entrevistas para análise. Segundo a autora o resultado das análises demonstrou “que as práticas de escrita desenvolvidas neste trabalho não contribuíram para o desenvolvimento intelectual, para o aumento da consciência do trabalho e para melhora da atividade destes profissionais.” (GARCIA, 2007, p. 57)

Permito-me tomar a pesquisa, para fazer uma análise em relação ao referencial teórico que utilizei neste trabalho, pois compreendi com Souza Santos (2001, 2010) e a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, que as experiências do/no mundo são muito maiores do que imaginamos e, que essa variedade, torna visível outras possibilidades de futuro. Assim, vejo possibilidades, onde a autora, talvez, tenha visto apenas uma experiência protocolar. Com certeza a diretora e as pessoas que participaram de sua pesquisa não são mais as mesmas, pois houve a provocação de um movimento, conforme mostram os trechos abaixo,

Várias instâncias se dão de divisão do trabalho e de divisão entre os teóricos e os práticos, dentro desta unidade escolar. Há uma contraditória, necessária, verdadeira, enfim, paradoxal igualdade entre os educadores, dita do olhar da criança, dita do ser educador e do ser humano, mas contradita pela formação inicial exigida, pela carga horária, pelo salário, pelo status profissional e social. Nas falas, ou não falas, nas entrelinhas dos discursos há um não dito, ou dito de leve, baixinho, não esquecido: se todos fazem as mesmas coisas, por que não têm as mesmas condições de trabalho? O que é de Professora de Educação Infantil fazer? O que é o cuidar, o educar, o brincar, o lúdico, o pedagógico? Regente Maternal, Agente Infantil, Auxiliar de Educação planejam e fazem relatórios escritos? O que fazem ou não fazem com respeito ao cuidar, o educar, o brincar, o lúdico, o pedagógico? (GARCIA, 2007, p. 56)

A Educadora Infantil é muito ligada à ação e a oralidade, no sentido de a palavra dita ter muito valor e facilidade em relatar oralmente sua atuação: a transformação dessa reflexão em autoria escrita construída para outros leitores – comunidade escolares, públicos em geral, acadêmicos talvez –, num registro mais elaborado, contribui para o desenvolvimento de uma ação educativa reflexiva e comprometida com a realidade dos educandos. (GARCIA, 2007, p. 59)

A autora apresenta, em suas considerações finais, as possibilidades que se abrem com sua pesquisa,

Isso não quer dizer que não seja possível haver situações de uso da escrita que efetivamente tenha papel formativo que contribui pra ampliação da consciência do trabalho. Isso dependerá de um lado do tipo de proposta, da integração da proposta com a atividade, do grau de consciência e de investimento dos participantes na atividade e das reverberações que esta atividade tenha na própria prática. Estes aspectos não foram verificados nesta experiência. A diretora agora consciente deste limite poderá rever a sua proposta original que era uma proposta idealista, mitificadora da leitura e pensar uma possibilidade de formação utilizando a escrita em outras condições. (GARCIA, 2007, p. 135)

Enxergar as possibilidades emancipatórias, faz toda a diferença, para àqueles que se disponibilizam a partilhar do trabalho de pesquisa de Garcia (2007).

6) Dissertação de mestrado: “No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência.”

Autora: Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez

Nesta pesquisa, a autora propõe uma análise das manifestações de violência, entendendo que não existe um tipo de violência infantil, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. Sua principal discussão envolve a questão da inclusão e da exclusão e das concepções de diferença e diversidade. Utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário que foi encaminhado para 33 creches municipais e com base nas respostas procedeu à análise. Segundo a autora, “a não aceitação das diferenças é a ideia mais presente sobre exclusão e a aceitação dessas diferenças é de forma geral o conceito de inclusão dado pelos educadores pesquisados.” (PEREZ, 2008, p. 87), porém é necessário ir além, exercitando uma “postura interdisciplinar” no cotidiano das escolas, o que possibilitaria uma negociação “elegante” com as diferentes manifestações de violência no dia-a-dia escolar.

A pesquisa permite a análise do conceito de violência, nas escolas de educação infantil, pelo viés da inclusão e da exclusão. Ao fazer sua pesquisa, a autora reconhece o protagonismo que a escola deve ter na construção da sua identidade, “defendo a ideia inquietante da valorização e da importância das histórias construídas pelas escolas. A desconsideração é uma postura violenta, impinge no outro a invisibilidade.” (PEREZ, 2008, p. 14)

Ao apresentar seu problema de pesquisa, a autora mostrou como o cotidiano escolar, muitas vezes desenvolve práticas, que são contrárias ao próprio discurso defendido por todos que atuam nas escolas,

Tenho percebido em minha trajetória como educadora situações do dia-a-dia escolar que denunciam movimentos compostos por gestos carregados de significados que potencializam a diferença e a personificam, imprimindo na criança silhuetas, marcas, maneiras de ver e perceber. São percepções que reforçam a visão de normalidade e justificam, rotulam a criança tida como “problema”. É uma visão unidirecional focada no que diferencia. O contexto é reduzido ao olhar que busca as incapacidades, dificuldades e imperfeições. Esse ponto sempre me inquietou e foi o que me impulsionou a pesquisar. Inúmeras vezes ouvi frases como “a criança da inclusão”, “o aluno incluído” e quase sempre essa criança, esse aluno era e continua sendo o “diferente”, ou melhor, “a criança com deficiência”. (PEREZ, 2008, p. 12)

Nesse sentido, o exercício de reflexão é um movimento que deve ser constante, pois muitas vezes é levado pelo conformismo,

O movimento nas escolas é dinâmico, o cotidiano escolar vive um tempo que pode ser de crescimento, tensão, ação e reflexão. Se a escola não vive o desafio permanente de construção coletiva, o processo é bem mais sofrido, pois há o movimento de deixar tudo como está principalmente pela falta de uma melhor articulação entre o que as escolas desejam e o que elas precisam. O que realmente acontece nos meandros do sistema, no que se refere às intenções, ao discurso e a ação efetiva. O movimento segue repleto de conformismos, conflitos, acordos, negociações, trocas que contribuem para que ele não se estagne. Algumas conquistas vêm ocorrendo, mesmo em contextos em que percebi e constatei a insatisfação. Em alguns espaços, principalmente nas creches o sentimento de abandono é muito presente. (PEREZ, 2008, p. 14)

A autora, ao se referir à exclusão como forma de violência, me leva a refletir sobre a complexidade da educação infantil, quando se fala em violência, uma vez que a creche aparece como responsável pelo cuidado e integridade das crianças desde os quatro meses de vida. Ao chamar a atenção para a violência intermediária, a pesquisadora destaca que se trata de uma forma de violência pouco discutida na educação infantil, sendo que “a não aceitação das diferenças é a ideia mais presente sobre exclusão e a aceitação dessas diferenças é de forma geral o conceito de inclusão dado pelos educadores pesquisados.” (PEREZ, 2008, p. 88)

A interdisciplinaridade é apresentada como uma possibilidade de atuação dos profissionais que atuam na educação infantil, pois “ser interdisciplinar é ir além da aceitação, do respeito e reconhecimento da diferença é, antes de tudo, o exercício dessa relação que é temporal e contextual.” (PEREZ, 2008, p. 88).

Nosso olhar interdisciplinar expõe a exclusão decorticada a partir das relações de poder e disciplinamento, frequentemente, viciadas no cotidiano escolar. Sem fragmentar conhecimentos, percebemos que o imaginário escolar é assumido pelos atores da instituição e, ele homogeneiza o olhar sobre o outro, perdendo o outro na massa da indiferença, segrega pela culpabilidade e pela piedade do poder sobre. (PEREZ, 2008, p. 39)

7) Dissertação de mestrado: “Os auxiliares de educação e o seu trabalho.” Autora: Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

A pesquisa tem como tema a atuação do auxiliar de educação, no cotidiano da creche. O cargo de auxiliar de educação foi criado pela Secretaria da Educação de

Sorocaba, para atuação junto às crianças de zero a três anos que frequentam as creches municipais. As principais questões, levantadas pela autora, dizem respeito à formação exigida para exercerem o cargo e verificar quais são os trabalhos exercidos por eles; para levantamento dos dados fez uma entrevista com duas auxiliares de educação em horário de formação continuada e utilizou um questionário com oito auxiliares alunas do curso de pedagogia. No desenvolvimento de sua pesquisa, a autora constatou que o auxiliar de educação recebe pouca atenção, tanto da pesquisa acadêmica quanto dos próprios especialistas em educação infantil, o que segundo ela é questionável uma vez que relevância do trabalho do auxiliar de educação ficou evidenciada em seu trabalho.

A pesquisa objetivou colocar em destaque a figura do auxiliar de educação, que atua nas escolas municipais de educação infantil, dividindo suas atribuições com os professores que atuam com as mesmas turmas, conforme a autora destaca,

A questão dos requisitos mínimos dos profissionais que atuam com crianças pequenas, mostra a presença da dicotomia de concepções presente no cotidiano destas creches em relação ao trabalho dos Auxiliares de Educação, realizado nos centros de Educação Infantil da Prefeitura de Sorocaba. Os professores possuem maior prestígio social, plano de carreira, salários e jornada de trabalho, melhores do que a dos profissionais citados anteriormente. (LOBO, 2008, p. 13)

Ao analisar a pesquisa de Lobo (2008), pude perceber como as dicotomias estão presentes no cotidiano escolar e são resultantes da *lógica da classificação social*, que opera por uma naturalização das diferenças, justificando a distribuição das populações por categorias. Pensar a lógica da classificação social nos moldes apresentados por Souza Santos (2010), aplicando-a a pesquisa e a escola exige ver o que está oculto na dinâmica escolar, nesse sentido me ponho a refletir sobre a relação cuidar/educar nas creches e, como essa classificação fica evidente na separação das pessoas conforme a função que devem cumprir no interior das creches, com o auxiliar de educação sendo responsável pelas ações de cuidar e o professor pelo educar. Para o cargo de auxiliar de educação exige-se formação em nível médio e o salário é muito inferior ao do professor, do qual se exige nível superior.

Pondero se tal distinção, também não se reflete na relação estabelecida entre, professores e auxiliares de educação e, entre eles e as crianças, com os cuidados de

higiene e de alimentação, tendo menor valor, do que os cuidados com os aspectos cognitivos, de responsabilidade do professor. Uma classificação social que tem origem nos requisitos dos cargos, gerando outras, uma vez que o domínio do conhecimento pelos professores podem ocasionar, também, uma relação de poder, às vezes velada, às vezes escancarada, entre professores e auxiliares, legitimadas pela supremacia do conhecimento pelos professores sobre os auxiliares.

Buscar a superação da dicotomia de uma educação assistencialista e emancipatória é prioridade de propostas educacionais que priorizem as concepções sobre crianças, educar, cuidar e aprendizagem numa perspectiva de educação indivisível em toda sua extensão humana. (LOBO, 2008, p. 16)

Em outras palavras, não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado de seu corpo, sua alimentação, sua saúde, higiene, crescimento e desenvolvimento motor e físico. (LOBO, 2008, p. 31/32)

Superar essa dicotomia, na realidade da educação infantil, exige um esforço de todos e, nesse sentido a autora diz que,

é grande a preocupação dos profissionais e de pesquisadores que de alguma forma, direta ou indiretamente, estão ligados às crianças pequenas. Porém, passados vinte anos, ainda estamos tentando superar a dicotomia cuidar e/ou educar, vencendo obstáculos, sem, no entanto, ignorar os avanços e conquistas alcançados até o momento presente. (LOBO, 2008, p. 33)

Ampliando a discussão proposta por Lobo (2008), e refletindo sobre a complexidade do cotidiano escolar, pondero sobre os outros atores que compõem o cotidiano escolar, e como se dão as relações entre eles e as crianças: merendeiras, funcionárias da limpeza, prestadores de serviço, pais, comunidade. Já presenciei algumas situações no cotidiano escolar, que acabam por invisibilizar as pessoas. Vou narrar mais uma cena, vivida no interior de uma escola de educação infantil com turmas de quatro e cinco anos, para exemplificar o que quero dizer.

Uma vez por semana, todas as turmas reúnem-se no pátio, para o “momento cívico”, quando ouvem e cantam o Hino Nacional, todos em pé, sem conversar, mas com as pessoas que cuidam da limpeza e da alimentação continuando com seus afazeres. Sempre que acompanhei esses momentos me incomodei com essa situação. Se as crianças têm que ficar em silêncio e respeitar o “momento cívico”, porque as outras pessoas não? Que mensagem passamos para as crianças? Que as

peças não podem parar, porque pela lógica produtivista realizam um trabalho remunerado e devem produzir o tempo todo? Me questiono, se situações como essa, não acabam naturalizando uma classificação social fruto da relação de trabalho.

São pequenos detalhes, pequenas situações do cotidiano, que de alguma maneira me provocam e mostram como as relações são complexas e ocultam, muitas vezes, práticas contraditórias ao nosso discurso.

8) Dissertação de mestrado: “A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil.”

Autora: Márcia de Souza Simão Boff

Professora da educação infantil, a autora fez a pesquisa com o objetivo de analisar processos de subjetivação no cotidiano escolar da educação infantil, utilizando fotos de que faziam parte do seu acervo pessoal. As fotos foram agrupadas em dois temas: “gênero e consumo” e “disciplinamento”. Para a autora “as fotografias do cotidiano escolar retratam uma “desprática” da infância.” (BOFF, p. 76), pois ao refletirem o ambiente escolar, representam o ordenamento de discursos que estão presentes dentro e fora da escola.

Esta pesquisa me levou a refletir sobre a fotografia, como elemento revelador da complexidade constitutiva do cotidiano escolar, ao apresentar as contradições que surgem em diversos momentos do fazer pedagógico cotidiano. Segundo a pesquisadora,

Pesquisar os diferentes usos, olhares e sensações através das imagens, é uma oportunidade de conhecer o cotidiano das escolas que queremos compreender, e com isso levantar discussões sobre novas formas de valorizar os diferentes tipos de conhecimentos produzidos na escola. (BOFF, 2014, p. 75)

Dentro das fotografias apreende-se um poder que coloca em evidência saberes e práticas que definem um modo de existência da infância nos espaços institucionais. A infância, que necessita de cuidados, tem uma imagem construída a partir de uma concepção de controle e normalização. (BOFF, 2014, p. 75)

O exercício feito por Boff (2014) desinvisibilizou práticas e concepções que compõem o cotidiano da educação infantil, quando aprisionado na rotina e nos discursos do senso comum, que não se coadunam com o conhecimento-emancipação (SOUZA SANTOS, 2010).

O educar se estabelece através de referências que tencionam nossas reflexões. No convívio com as crianças e suas famílias, educadores e todos os que habitam no universo educativo, produzem práticas muitas vezes distantes do que é verbalizado sobre criatividade, criticidade, autonomia. Os espaços cotidianos não reconhecem a diferença; programas, currículos, referenciais e parâmetros compõem o cenário escolar. O que fazemos ou o que não fazemos, nossos passos sobre o chão das salas de aula, produzem verdades. As verdades afirmadas e difundidas no exercício cotidiano propagam o uso do lugar no qual nos encontramos – e o coloca como uma possibilidade de produção de sentenças que não são questionadas. Se eu não atravesso as paredes da escola, me incluo, modelo e propago discursos baseados em práticas de verdades, que se instituem em relações efêmeras, passageiras e utilitárias, onde os indivíduos almejam o que existe no imediato, no que é útil ou pode ser. (BOFF, 2014, p. 42)

Um cotidiano escolar aprisionado na rotina reduz as experiências e suas possibilidades emancipatórias,

O que acontece diariamente, e as coisas que ali se passam seguem a ordem da rotina. Apesar de parecer que há uma dinâmica constante na vida cotidiana, existe um não movimento que impossibilita a resistência. A rotina é determinada por atividades realizadas e repetidas no dia a dia, e nela se cristalizam determinados modos de comportamento que são sustentados pela confiança e pela certeza de que a realidade é o que aparenta ser. Ritos que preservam a continuidade do vivido, que acomodam as contradições entre passado e presentes fixam eventos. (BOFF, 2014, p. 42)

Os espaços/tempos são organizados de forma padronizada e regularizada, as crianças dormem ao mesmo tempo, comem no mesmo horário e os mesmos alimentos, isto as familiariza com os processos sócio-econômicos do mundo do trabalho. O disciplinamento é claramente perceptível na organização dos espaços da infância na Educação Infantil; são lugares restritivos e cerceados, com divisórias e paredes que os representam ou não. (BOFF, 2014, p 42/43)

A maneira como a autora descreve o cotidiano escolar é impactante, e mostra como a educação infantil, enquanto realidade social situada no tempo e espaço reflete a condição paradoxal da contemporaneidade e do próprio ser humano. Pois, assim como temos práticas emancipatórias, temos também, práticas conservadoras e impositivas de comportamentos e atitudes. Nas palavras da autora,

Os acontecimentos presentes na educação infantil, passam e nos capturam sem darmos conta de que já nos penetraram. Este estudo observou as formas exatas, as certezas, e uma vontade de saber que vê a criança como figura predefinida, inserida em um vazio, em um contexto de saber e poder. As fotografias do cotidiano escolar retratam uma “desprática” da infância. Isso ocorre porque o saber se estabelece em discursos que se articulariam entre si, e o poder nomeia, mostra a infância que lhe é correlata, “visível” e

"enunciável", como processos constituidores da verdade, mesmo que a verdade seja sempre entendida como interpretação. Uma importante lição foi apreendida com a observação das fotos, elas refletem o ambiente escolar, no entanto representam o ordenamento de discursos que estão presentes dentro e fora da escola. (BOFF, 2014, p. 75/76)

Questionar a realidade e o contexto educativo por meio das fotos pode ser um recurso interessante para ver o que está oculto, nas práticas e nos discursos. Despojado da intenção de julgamentos, esse recurso pode contribuir para compreensão da complexidade que envolve as relações e as práticas cotidianas. Da mesma maneira, pode ser utilizado na busca de práticas e discursos emancipatórios. Nesse sentido, alerta a autora,

Não se buscou neste estudo, uma verdade sobre os enunciados e discursos sobre a infância, fez-se a imersão em um momento, em uma imagem que certamente suporta a longa herança de poder que tem sobre si. Nestas reflexões, trago questionamentos sobre inúmeros processos de subjetivação considerando a infância, mas falo na verdade, de cada um de nós, de mim mesma, e num possível "modo artista" de viver, para além dos dispositivos de poder e saber. (BOFF, 2014, p. 80)

Assim como as fotos, a escola dispõe de muitos materiais, produzidos pelos professores e alunos que se prestam a uma observação atenta, pois são elementos que, junto com os discursos e as práticas, estão em circulação no ambiente escolar. Que outras imagens circulam no ambiente escolar? Nos murais, nos painéis decorativos, na produção dos alunos e dos professores, nos convites, eventos, paredes? Somos cercados por imagens e muitas vezes não nos damos conta do poder e do significado que elas podem ter.

9) Dissertação de Mestrado: "A educação menor para ser feliz: "piolhos" e "piolhiferações" no cotidiano escolar infantil, e... "
Autor: Pedro Gomes de Lima

O autor é diretor de escola de educação infantil em Sorocaba, no exercício de suas atividades sempre questionou a rotina da creche e as relações que os adultos estabelecem com as crianças. Nesse contexto, sua pesquisa teve como objetivo destacar três acontecimentos comuns, em que as crianças deram risadas, demonstrando sua alegria. Para tanto utilizou para a coleta de dados, conversas informais, observações, diário de campo e análise de documentos e usou das

narrativas ficcionais como forma de uma escrita “artista que não acaba, pois não se esgota em si mesma, são tantas as questões, tantas brechas, linhas de fuga existentes no solo fértil da creche.” (LIMA, 2014, p. 17). O autor ao narrar o cotidiano da creche fez das crianças suas protagonistas e, falou sobre as consequências decorrentes das ações dos adultos ao se relacionarem com elas, trazendo à tona toda a complexidade do cotidiano escolar.

O autor apresenta duas experiências do dia-a-dia da creche, que levaram-no a refletir sobre a questão do tempo, no espaço cotidiano da creche. O primeiro, diz respeito à alegria das crianças ao brincarem na creche,

Pensar a alegria oriunda da experiência de brincar na creche é transpor-se para outro tempo, um tempo...tempo da intensidade da vida humana, que não pode ser medido, e sim experimentado, vivido no instante-já, no seu devir intempestivo. (LIMA, 2014, p. 61)

O segundo momento, deu-se quando ouviu a cantiga de ninar “Nassíria e Najaf” (2009), de Karina Buhr, artista pernambucana que fez a música motivada pela morte de civis, dentre eles, muitas crianças, durante ataques de bombardeiros numa madrugada de Bagdá.

Ouvir Karina Buhr, convoca-me a refletir sobre o tempo e de como roubamos a infância das crianças, seja por iniciá-las precocemente nas semiologias capitalistas, seja por matá-las em guerras civis, em doenças previsíveis, pela falta de saneamento básico, e misérias outras. (LIMA, 2005, p. 85)

As experiências, de contato com a alegria das crianças e, de ouvir uma cantiga de ninar, provocaram no autor um questionamento sobre o tempo da infância e a organização do tempo da creche, que me remeteram a *monocultura do tempo linear*, tão criticada por Souza Santos (2010). Os trechos a seguir, exemplificam a questão,

O horário para trocas das crianças é organizado - fazendo-se inclusive uma tabela de horário - número de crianças divididas pelo número de adultos de maneira que o tempo é quase cronometrado, prática esta, que afasta qualquer possibilidade de contato corporal mais afetivo e prazeroso. (LIMA, 2014, p.97)

Ainda hoje, é comum ver nas creches os famosos „paredões”, as crianças são dispostas o tempo todo encostadas nas paredes para esperarem a hora para brincar, se alimentar, entre outros, o tempo da creche é o tempo cronometrado de forma a organizar melhor o trabalho dos adultos (merendeiras, limpeza, o horário de entrada e saída), tratamento de coisa, de linha de produção. (LIMA, 2014, p. 97/98)

É da reflexão sobre o tempo e, da potencialidade da infância que não cabe na *monocultura do tempo linear* (SOUZA SANTOS, 2010), que o autor compreende/capta toda a potência das experiências que a escola pode proporcionar, conforme se observa nos trechos abaixo,

A professora no seu devir-criança, evidenciou que a infância não se viabiliza pela idade cronológica, que os tempos são outros.” (LIMA, 2014, p. 60)

A brincadeira acontece no tempo da infância, da intensidade, segundo Kohan (2004), no tempo aiônico. (LIMA, 2014, p. 60)

Mas, o que desejo é abrir portas para mostrar, a alegria como dispositivo pedagógico. (LIMA, 2014, p. 109)

É preciso tornar o tempo disponível, dentro da rotina da creche, em tempo de experiência e sentido,

Compreendemos então, que o desenvolvimento da criança não remete ao futuro, mas às experimentações no tempo intempestivo em que pode exercer suas potências. E ainda, que a criança ao deixar-se afetar pelo outro provoca reterritorializações das subjetividades envolvidas como devires - criança.” (LIMA, 2014, p. 92)

Para que a experiência aconteça é necessária uma vigilância constante, a imagem de bicho à espreita, utilizada pelo autor, representa a atenção, que deve estar sempre em alerta,

A creche como „toca” tem várias entradas e saídas – suas crianças, suas infâncias, famílias, funcionários, legislação, entre outras - , mas compreendendo que a principal característica da menor das creches é que seja lugar de experimentação, faz-se necessário estarmos como os “bichos” à espreita, a tocaia para que os inimigos – visão adultocêntrica do mundo e das crianças, legislações feitas por adultos que regem a vida das crianças colocando-as no tempo futuro, arquiteturas dos prédios, organização dos espaços das cidades, entre muitos outros inimigos - não entrem na toca-creche e impeçam as crianças de se moverem e de fabularem. P. 100
 “Digo aos senhores e as senhoras: - O bonito e difícil do ambiente escolar é estar à espreita. Estive o tempo todo à espreita. Com todos os meus sentidos em alerta, como carrapato, dormitava no ambiente da creche.” (LIMA, 2014, p. 108)

As experiências narradas por Lima (2014) trazem a dimensão do esforço que deve ser constante, de estudo e reflexão no/com o cotidiano escolar. Aqui o autor reconhece seu papel, enquanto diretor de escola de ser o “bicho à espreita”, que

questiona e mobiliza todos que compõem o contexto da creche, em relação aos conhecimentos e as práticas diárias.

Dessa forma, ao voltar-me, posso afirmar que os acontecimentos foram dirigindo olhares, foram permitindo alterações de rotas do meu ser diretor. Na tocaia, ao perceber vulnerabilidades minhas e das professoras, auxiliares de educação, demais funcionárias e familiares que por ventura pudessem nos afastar da pedagogia rizomática que traz a experiência da criança a frente dos planos de aula. Buscávamos a reflexão com todos da creche.” (LIMA, 2014, p. 108)

Um dos pontos de sua dissertação, que despertou minha atenção, diz respeito à fala das crianças,

Nessa creche menor, como ambiente de experimentações, a voz da criança está presente o tempo todo. Mas, será que aguentamos?! Ouvir o que as crianças têm a nos dizer é ouvir o outro, o diferente, muitas vezes não queremos ouvir o dissonante. E, principalmente talvez não compreendamos a língua das mariposas -roubo o título do filme „A língua das mariposas” do diretor espanhol José Luis Cuerda, 1999 - para expressar minha dificuldade em entender a língua dos bebês, das crianças pequenas. Contudo, compreendo-as com o coração. (LIMA, 2014, p. 102/103)

Como é difícil não prescrever! Mas, citarei um exemplo de uma atividade cotidiana onde a experiência não está presente, para pensarmos juntos outras possibilidades: Faz parte da rotina da creche a atividade da „roda de conversa” que muitas vezes funcionam para a „hora dos combinados” - quando são feitas as normas de convivência o que pode e o que não pode ser feito pelas crianças e apenas pelas crianças -. Raramente as rodas de conversa servem para as crianças falarem livremente, devanearem, é mais um momento na rotina da creche onde a criança continua sem voz. Ensaiar a menor das creches, é dar condições para que todas as vozes sejam ouvidas, principalmente as que se pronunciam através dos murmúrios, dos balbucios e dos choros, mas também as das risadas... e ...(LIMA, 2014, p. 104/104)

Impactante os trechos descritos, quando o autor reconhece a dificuldade em ouvir a voz das crianças, com as quais convive diariamente no seu estar diretor de creche.

Fico pensando, quantas vezes em visita às unidades escolares, no cumprimento das minhas funções supervisoras, parei para ouvir as crianças! Que oportunidade damos a elas de se expressarem sobre as decisões que tomamos. Sempre estamos cumprindo uma rotina, de alimentação, de cuidados, de higiene, pedagógica, de atendimento às demandas dos órgãos superiores, da supervisora..... sempre em nome das crianças.

10) Tese de doutorado: “Educação superior do professor da primeira infância.”

Autora: Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

A autora, diretora de uma escola de educação infantil em Sorocaba, fez sua pesquisa com o objetivo de refletir, sobre a relevância ou não da educação superior para a formação dos professores da educação infantil. A pergunta feita pela autora é, se a formação em nível superior dos docentes da educação infantil teria um sentido qualitativo ou serviria, antes, para melhorar o reconhecimento social do docente. Foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, utilizando questionários e entrevistas, em 14 escolas que atendem crianças com idades entre zero a cinco anos, para detectar as percepções dos professores. Para a autora, “ficou bastante evidenciado que, de pouco adianta uma pedagogia fundamentada num ideário embasado numa criança abstrata. Resulta que a elevação da escolaridade do professor da primeira infância pode elevar a valorização profissional, mas na condição de que respeite as especificidades da infância.” (GARCIA, 2014, p. 250). Nesse sentido, é necessário que os cursos de pedagogia promovam a reflexão sobre a educação em geral, a partir da discussão sobre a infância e suas especificidades, promovendo também uma aproximação da teoria com a prática.

A pesquisa traz para o debate a questão da formação superior do professor da educação infantil, e traz uma reflexão acerca da lógica produtivista, que valoriza apenas o crescimento econômico, e nesse sentido atribui à creche uma função assistencialista, de acesso somente para os pais trabalhadores,

Noto que a fragilidade do campo da educação infantil, especialmente da creche, decorre, tanto da pouca importância da infância na sociedade adultocêntrica, bem como de sua concepção como mal necessário no contexto do mundo marcado pelo valor econômico. Essa fragilidade da educação infantil é ampliada pelo enfoque mercadológico, usado como critério de acesso, ou seja, fator excludente para grande parte da população pobre. A luta pelo reconhecimento dos professores da primeira infância envolve a luta pela importância da infância, especialmente da primeira infância, na constituição humana e da sociedade.” (Garcia, 2014, p. 15)

A autora destaca que a especificidade da educação infantil, exige uma formação que não se destina apenas para ascender na carreira,

Pedagogia é, de fato, o curso mais procurado. Supõe-se que seja pela possibilidade de almejar outros cargos na carreira e, também, pela demanda reprimida por formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. (GARCIA, 2014, p. 113)

A pesquisa permite uma reflexão, conjuntamente com a pesquisa de LOBO (2008) que discute o papel do auxiliar de educação nas creches, pois tratam-se de pessoas com requisitos para preenchimento dos cargos diferentes atuando com as mesmas crianças, o que exige uma atenção constante para que as diferenças não se transformem em uma lógica de classificação social.

Trata-se, então, de argumentar a favor do reconhecimento da educação infantil e, em decorrência disso, do reconhecimento do professor da primeira infância. O reconhecimento “inter pares” e o reconhecimento social se encontram intrinsecamente ligados a essa questão e é por ela que tal luta se justifica.” (Garcia, 2014, p. 17)

O reconhecimento da educação infantil requer também outros reconhecimentos, que envolvem as outras pessoas que fazem parte das práticas diárias do cotidiano escolar e, esse reconhecimento deve ser buscado não só dentro da escola, inclui também um posicionamento frente às demandas da sociedade e que envolvem decisões normativas e políticas, dentro de um sistema educacional subordinado as esferas municipais, estadual e federal.

11) Tese de doutorado: “Entretempos espaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar.”

Autora: Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz

A autora é orientadora pedagógica de duas escolas de educação infantil em Sorocaba, sua pesquisa foi desenvolvida com professoras da educação infantil e objetivou investigar no cotidiano escolar, possibilidades de experimentar processos de criação, por meio de oficinas inventivas; contextualizar espaçotempos contemporâneos, refletir sobre espaçotempos do cotidiano escolar, identificar a percepção das professoras acerca dos processos experimentados e analisar quais são os problemas que limitam os processos criativos e a produção de sentidos no cotidiano escolar. As oficinas tiveram como propósito exercitar o aprendizado reflexivo, por meio de interações que provocam deslocamento de sentidos e possibilita discussões.

A pesquisadora apresenta em sua pesquisa, um questionamento sobre a produção de sentidos e da organização dos tempos e espaços das escolas de educação infantil,

Ao pensarsentir com os profissionais da educação, sejam eles o professor, orientador ou gestor, percebo ser preciso provocar reflexões acerca da dinâmica da escola sobre nossa formação e nosso tempo de viver. Provocar produção de sentidos, propondo reflexões e abordagens sobre o cotidiano escolar durante as formações em serviço dos docentes. (FERRAZ, 2015, p.21)

E vai além ao propor uma ação mobilizadora, que provoque os sentidos, indo de encontro ao que Souza Santos (2010) descreve como conhecimento-emancipação,

Em meio às questões que tencionam meu pensar esta pesquisa esboça a justificativa de que a compreensão do cotidiano escolar, cada vez mais, necessita de leituras sobre o mundo contemporâneo, a fim de se entender o quanto as mudanças sociais, ecológicas, políticas e econômicas interferem nas relações entre as pessoas, no ambiente escolar, na produção de sentidos e nos processos de criação dos professores. Que há diferenças entre o campo de visão de mundo dos sujeitos, que o pensamento linear instalado pode provocar, ou não, sentimento de impotência ou imobilização profissional e que solidariedade, ações coletivas, laços sociais podem possibilitar redes de relações mais humanas. (FERRAZ, 2015, p. 31)

Sua pesquisa traz questionamentos sobre o tempo, que vão de encontro às reflexões feitas por LIMA (2014), porém focam em sujeitos de pesquisa diferentes. Lima (2014) elege três acontecimentos do cotidiano da creche e faz sua reflexão de tempo e de experiência com eles. Ferraz (2015) elege como sujeitos da sua pesquisa, as professoras de educação infantil,

Penso acerca das organizações dos tempos e espaços nas escolas infantis como um grande desafio em que de um lado, parecem indicar a existência de uma rotina marcada por horários e organizações estanques; de outro, um cotidiano de possibilidades construído no dia a dia com as crianças em suas relações entre pares e com os adultos. (FERRAZ, 2015, p. 34)

A possibilidade de experimentar processos de criação com professores por meio de oficinas inventivas, nesse sentido, traz uma proposta de vivência que possa romper com o previsível e caminha para um acontecimento em redes de saberesfazeres, para provocar espaços de experiência em espaços educativos, e produzir sentidos no cotidiano escolar. (FERRAZ, 2015, p. 36)

Quem dera compreender o tempo, ou a imagem que temos dele e por meio de sua análise, conseguir ver quão entrelaçados estão história da cultura e destruição da experiência. (FERRAZ, 2015, p. 41)

A pesquisadora questiona a lógica do tempo linear e expõe a necessidade da criação de sentidos, para isso propõem aos professores uma experiência de sentido.

As professoras durante esta oficina tornaram observável o não observável; deram visibilidade às coisas e seres de seu cotidiano escolar. Como se fossem novamente crianças, com olhos sensíveis, não só observaram como estiveram em relação íntima com o que observaram, leram, ouviram, sentiram. Neste encontro de corpos, pensamentos, infâncias, crianças, compartilharam seus *pensaresentires*, compartilharam o sensível, escolhendo o caminho da percepção, da sensibilidade feito pelo entendimento do corpo. (FERRAZ, 2015, p. 142)

As experiências, vivenciadas nas oficinas, potencializam a mesma intensidade que pode ser desenvolvida com as crianças, no cotidiano escolar.

Ao adentrarmos pelos *tempoespaços* da oficina, por instantes, instauramos outra temporalidade, passamos a habitar um tempo diferente daquele sucessivo, cronometrado, delimitado; escapamos por assim dizer do tempo de captura e controle. (FERRAZ, 2015, p. 142)

O exercício, proposto pelas oficinas, trazem uma possibilidade de reflexão e formação no cotidiano escolar, diferente das desgastadas capacitações e reciclagens que propõem o mesmo modelo formativo para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a pesquisa e escrever esta dissertação possibilitou-me vivê-la como uma experiência, como algo que me passou e me transformou (LARROSA, 2002).

A experiência está em mim e, me acompanhará por onde for, no trabalho, em casa, na rua, com as pessoas, nas escolas.

Quantas dúvidas e incertezas nesta trajetória, que faz aqui, nestas considerações finais, uma pausa para registrar *flashs* dessa experiência, pois seus efeitos ainda estão agindo em mim.

Durante o transcorrer da pesquisa e do aprofundamento teórico, compreendi que existem maneiras de ler e entender o mundo e o cotidiano escolar. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu-me entender o local e o global, o senso comum e a ciência, as dicotomias e os paradoxos, as formas de regulação e emancipação, dando um sentido e uma orientação ao mundo e ao entorno, que pode ser pensado para outra racionalidade, que não desperdice a experiência disponível e abra possibilidade de um mundo onde o conhecimento emancipatório resulte em uma vida digna para todos.

Exercitar esse modo de ver, só foi possível com o diálogo que desenvolvi com as pesquisas e os autores que valorizam e reconhecem o cotidiano escolar como prenhe de possibilidades emancipatórias.

Ao me lançar no desafio proposto de dialogar com as pesquisas, encontrei experiências e reflexões que comprovam toda a complexidade que envolve o cotidiano escolar.

Um cotidiano escolar feito de pessoas que pensam, sofrem, alegram-se e que carregam dentro de si uma vontade enorme de fazer o melhor pelas crianças.

A imagem que tenho de todo o processo vivido é de um caleidoscópio, em que cada pesquisa ocupa uma posição e conforme volto meu olhar para elas, se mexem, se movem, formando uma miríade de realidades, espaços, tempos, silêncios, cheiros, sons, olhares, compartilhados com quem se dispõe a lhes dirigir o olhar.

Nas pesquisas vislumbrei as histórias narradas em detalhes por seus autores e como as angústias do mundo são da escola também. A dicotomia teoria/prática, quando as teorias parecem não responder os problemas colocados pelo cotidiano escolar e que exigem um novo senso comum, capaz de fazer a crítica a dicotomia e recolocar os conhecimentos científicos em favor do cotidiano.

O cotidiano escolar, uma realidade social concreta que traz todas as contradições da modernidade descritas por Souza Santos (2001, 2010), carregam também suas possibilidades emancipatórias.

As pesquisas, ao retratarem seus cotidianos, podem ser consideradas como mapas de grande escala, pois permitem pormenorizar os detalhes, que mostram para aqueles que atuam no sistema educacional, mas não dentro da escola, o quanto o cotidiano escolar é complexo. As decisões normativas, ao contrário, podem ser vistas como mapas de pequena escala, pois visam à orientação e a padronização das escolas.

A complexidade dos cotidianos escolares descrita nas pesquisas, desinvizibilizaram suas práticas e ao fazerem isso permitem uma reflexão sobre os órgãos reguladores do sistema educacional, no caso da educação infantil, a secretaria municipal de educação e, aqui, coloco minha função de supervisora de ensino, dentro desse sistema.

Sinto-me caminhando numa linha fronteira, que divide escola e secretaria da educação, uma hora invadindo um lado, outra hora, invadindo outro. A sensação que tenho me causa angústia: até que ponto sou regulação? Até que ponto sou emancipação?

No início desta pesquisa, contei um pouco da minha rotina como supervisora de ensino e, sobre como me senti em algumas cenas que narrei. Sentia naqueles momentos que algo me incomodava, porém não conseguia entender o que era. Nas minhas andanças pelas escolas, minhas observações do cotidiano escolar vinham sempre acompanhadas de um imobilismo; um imobilismo que me perturbava, o que estava lá que eu não via, nas crianças, nos professores, no cotidiano das escolas...

Às vezes o que parece óbvio, não se mostra assim tão fácil e foi no reencantamento com duas palavras, que mudei meu modo de encarar minha atuação profissional: **experiência** e **possibilidade**. Essas palavras transformaram-se, para mim, em chaves que abrem portas para uma outra forma de ser, em que a convivência humana, e a diversidade de experiências disponíveis podem expandir o presente e contrair o futuro, na medida em que o futuro pode ser a expressão do que de melhor fizermos hoje. O repertório está aí, nas escolas, e também na secretaria da educação, a disposição de quem queira vê-las.

Hoje sei o que eu não via: as brechas, as fissuras, as oportunidades, as possibilidades, estavam ali para me capturar, nos espaços escolares, nas brincadeiras das crianças, nos momentos de formação, nas reuniões de pais e também, nas decisões e movimentos regulatórios que acontecem em nível de secretaria da educação. Ficar como um bicho à espreita (LIMA, 2014), talvez seja esse o segredo.

Desequilibrar a regulação, valorizando a solidariedade, muda totalmente a forma como encaramos a vida, as relações que se dão no cotidiano e no consumismo, que nos obriga a cada vez querer cada vez mais e descartar tudo o que não é novidade. Não acredito que seja fácil, mas o desafio está lançado!

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALVES, N.; Garcia, R. L. A invenção da escola. IN: ALVES, N.; Garcia, R. L. (Org.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. IN: ALVES, N.; Garcia, R. L. (Org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOFF, M. S. S. **A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Brasília: [s.n.], 1996. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- CARDIA, G. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.
- CERTEAU, M. de; **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**. – Vol. II., 2^oed., Rio de Janeiro: 34, 2011.
- FARIA, I. F. **História da creche municipal em Sorocaba**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2015.
- FARIA, A. L. G. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**. v.26, nº 92. Especial, out/2005.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- _____, C. E.; VIDAL PEREZ, C. L.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAZ, E. C. O. F. **Entretemposespaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. 20ª Ed. Petrópolis/RJ; Vozes, 1999.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: Kohan; W. O. **Devir-criança da filosofia – infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, R. G. R. M. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2007.

_____. **Educação superior do professor da primeira infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

KOHAN, W. O. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância – ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A infância, entre o humano e o inumano. In: Garcia, R. L. **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. Infância e educação em Platão. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 11-26, jan./jul. 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, P. G. **A educação menor para ser feliz: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil, e...** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

LOBO, S. C. L. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

MARTINEZ, S. L. F. **Educação infantil: reflexões sobre a participação dos pais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, SP, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a Educação**. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, K. R. **Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, SP, 2005.

PEREZ, E. C. M. F. **No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2008.

PLETSCH, G. K. **Subsídios à reflexão: a formação do educador infantil em questionamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA SANTOS, B. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A Globalização e as ciências sociais**. 4. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. Ed., São Paulo: Cortez, 2013.

Apêndice A

**Distribuição das teses e dissertações do PPGE da UNISO, por ano, título, autor, orientador
(1998-2015)**

Nº	Ano	Título	Autor	Orientador	Produção Científica
1	1998	O problema da escala no ensino da geografia	Ana Paula Dias Girão	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
2	1998	Buscando o caminho das pedras...:a construção da trajetória profissional de educadores de jovens e adultos da rede municipal de Sorocaba/SP	Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius	Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Mestrado
3	1999	Guia de labirinto:análise do Guia do Livro Didático do MEC	Denise Lemos Gomes	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
4	1999	A evasão escolar na rota de suas possíveis causas e na busca de soluções	Edson Antonio Digiampietri	Lucila Schwantes Arouca	Mestrado
5	1999	Representações sociais sobre AIDS e sua influência no ensino-aprendizagem de um grupo de alunas de enfermagem	Jane Maria de Almeida	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
6	1999	Fios da memória das estudantes sorocabanas durante a ditadura militar: 1964/1984	Leni Palmira Piacitelli Vendramini	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
7	1999	As questões da informática são resolvidas com pura técnica...ou não?: dificuldades de ensino e de aprendizagem	Levi Rodrigues Munhoz	Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Mestrado
8	1999	Qualidade total da empresa à escola: a relação entre as experiências vividas na empresa e na escola, pelo aluno estagiário do curso de desenho de projetos de mecânica da Escola Técnica Estadual "Fernando Prestes"	Luiz Antonio Koritiake	Cleiton de Oliveira	Mestrado
9	1999	Aproximações sobre as origens do ensino público do município de Mairinque-SP	Magda Cristina Fulan Bellini	José Luís Sanfelice	Mestrado
10	1999	Pueco, pero no mucho: percalços no ensino do espanhol na universidade	Maria Antonia Tavernari Dacar	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
11	1999	Conversar é preciso...:produzindo significados sobre a igualdade algébrica	Maria Viviane Munhoz Guarniéri	Roseli Pacheco Schnetzler	Mestrado
12	1999	O curso de filosofia na história da Universidade de Sorocaba: revisitando o passado: análise crítica dos fatos, dos feitos e dos sujeitos que teceram um discurso fundador	Mary Ferraz Nascimento	José Luís Sanfelice	Mestrado
13	1999	O estágio supervisionado dos alunos do curso de administração de empresas da UNISO: limites e possibilidades	Orlando Ortolan	Cleiton de Oliveira	Mestrado
14	1999	As representações sociais da informática e suas relações com a educação: ignorar, cancelar, refletir	Raquel Carneiro	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
15	1999	A informática na educação: realidades, amplitudes, necessidades e resistências	Santo Rei de Almeida Lima	Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Mestrado
16	2000	O adolescente obeso e o culto ao corpo	Carmem Sylvia Scutti Agiasi	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
17	2000	Posso entrar? Um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiências físicas em instituições de ensino regular na cidade de Sorocaba	Cíntia de Menezes Fernandes Bernal	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
18	2000	Identificação do respirador bucal: uma tarefa para os pais e profissionais da saúde e educação	Élio Fernandes Más	Eni de Jesus Rolim	Mestrado

19	2000	Desvelando a história da educação ambiental em Sorocaba	Eneida Maria Molfi Goya	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
20	2000	A universidade e o mundo midiático: relendo a utopia	Maria Isolda Lichtenthaler Azevedo	Newton Aquiles Von Zuben	Mestrado
21	2000	Laços e estilhaços numa trajetória de aprendizagem e ensino de ciências	Joyse Ernesto da Silva Moron	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
22	2000	Análise do processo de colocação dos portadores de deficiência nas escolas municipais na cidade de Sorocaba/SP no ano de 1998	Mágda Celeste Fernandes Silva	Gilberta Jannuzzi	Mestrado
23	2000	A formação de profissionais em educação física: um estudo das representações sociais dos(as) estudantes da FEFISO/ACM de Sorocaba	Mirian Aparecida Ribeiro Borba Leme	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
24	2000	Mulheres de Alumínio: representações sociais sobre o câncer de mamas e suas contribuições para o ensino de enfermagem	Raquel Aparecida de Oliveira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
25	2000	O material e a atividade enquanto intermediários das interações grupais	Rita de Cássia Gianolla Miranda Silvano	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
26	2000	Os jogos de regras e o desenvolvimento de habilidades em crianças de 5 e 6 anos	Sandra Regina Florio	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
27	2000	O professor universitário da área da saúde: profissão e qualidade de vida	Soraya Diniz Rosa	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
28	2003	De demônios e aprendizes: infinitas reflexões pedagógicas	Carmem Lúcia Artioli Rolim	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
29	2003	A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar na sala de aula	Bruneta Rey	Cléia Maria da Luz Rivero	Mestrado
30	2003	A Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga – SP: 1921 a 1937	Cesário de Moraes Leonel Ferreira	José Luis Sanfelice	Mestrado
31	2003	A exigência de proficiência em língua estrangeira na pós-graduação em educação	Daniela Aparecida Vendramini Zanella	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
32	2003	A história da formação profissional do fisioterapeuta na cidade de São Paulo	Denise Fatima Porces Gomes	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
33	2003	As questões da condição pós-moderna e a formação do terapeuta ocupacional: o caso da Universidade de Sorocaba	Gisleine Scatena Brançam	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
34	2003	Estudo de erros causados pela influência da sintaxe do português sobre o inglês	Gisele de Oliveira	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
35	2003	Subsídios à reflexão: a formação do educador infantil em questionamento	Glaucí Kuhn Pletsch	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
36	2003	O Mercosul no sentir dos alunos do 5º período / 2000 do curso de Comércio Exterior da Uniso	Jorge Luis Rubio Vargas	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
37	2003	A trajetória da aprendizagem da matemática e a influência da revolução da informática: um diálogo com alunos do ensino médio da escola pública	José Luiz Correia Duarte	Cléia Maria da Luz Rivero	Mestrado
38	2003	Desempenho escolar em crianças prematuras: concepções de professores, pais e alunos	Lilian Pinto Amaral	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
39	2003	As práticas educativas e a informatização na aprendizagem: resistências, desencontros, divergências	Maria Cecília da Rocha Oliveira	Cléia Maria da Luz Rivero	Mestrado
40	2003	Agendas de Taís: escritas da vida	Maria Heloísa Zemunér Calocini	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado

41	2003	A instituição da interdisciplinaridade na enfermagem da PUC: campus de Sorocaba	Mércia Pelizari Pacheco	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
42	2003	A formação profissional no curso de Administração de Empresas da Uniso	Osmil Sampaio Leite	Wilson Sandano	Mestrado
43	2003	As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola	Sheila Katzer Bovo	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
44	2003	Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?	Sonia Aparecida Ijano Batista	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
45	2003	O processo de municipalização do ensino em Sorocaba: aberto para balanço	Valdelice Borghi Ferreira	Wilson Sandano	Mestrado
46	2004	Narrativas ficcionais e discursos sobre a violência no cotidiano escolar	Alexandre de Freitas Silva	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
47	2004	Política de formação de professores: Brasil – dos anos 30 ao início do século XXI	Annaluci Corrêa	José Luis Sanfelice	Mestrado
48	2004	Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos: analfabetismo e voluntariado	Antonio Jorge Funes	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
49	2004	Educação ambiental no cotidiano de escolas rurais de Itapetininga: a recuperação de matas ciliares	Bárbara Heliodora Soares do Prado	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
50	2004	Um currículo para educar o jovem e o adulto: reflexões sobre a prática no Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos	Beatriz Elaine Picini Magagna	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
51	2004	Linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio	Bernadete Stecca Moreira	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
52	2004	Discriminação linguística: um caso de escola	Catharina Regina Camargo Florenzano	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
53	2004	A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90	Daniela Renna Magistrini Spinelli	José Luís Sanfelice	Mestrado
54	2004	A fala de professores da Uniso na construção social do conhecimento da realidade através da mídia impressa sorocabana, 1995 a 1999	Dirce Bernadete Marques Silva	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
55	2004	Da pedagogia Waldorf à Salutogênese	Elaine Marasca Garcia da Costa	José Luís Sanfelice	Mestrado
56	2004	A formação da consciência e reflexão linguística no ensino fundamental	Elisabete Francisco Abud	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
57	2004	“Literatura em minha casa” nasce na escola	Elizabeth Akemi Ioshiga Pavani	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
58	2004	Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares	Geraldo Antonio Schmidt	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
59	2004	A disciplina de empreendedorismo no curso de Análise de Sistemas da Universidade de Sorocaba: uma reflexão	Helton dos Santos	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
60	2004	Avaliação dos professores pelos alunos na universidade	Ilze Mari Dell’Erba da Silva	Fernando Casadei Salles	Mestrado
61	2004	Escola lúdica	Ismália Cristina Ferraz	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
62	2004	Cursos sequenciais: uma análise interpretativa à luz da Síndrome de Peter Pan	José Maurício Dell’Osso Cordeiro	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
63	2004	A gestão da escola municipal “Dr Achilles de Almeida” de 1951 s 1991	José Wilson Sanches Campos	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
64	2004	Reflexões linguísticas no ensino médio	Julia Maria Corrêa Lino dos Santos	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
65	2004	Por entre corpos, vidas e culturas: um (des)encontro entre a educação física escolar e a educação ambiental	Leodir Francisco Ribeiro	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado

66	2004	Educação inclusiva: o que dizem os professores: um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por professores da rede municipal de Sorocaba	Lúcio Roberto Bardos Martini	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
67	2004	Gestão escolar, relações estabelecidas entre a direção e o corpo docente do Grupo Escolar Municipal Noturno de Sorocaba (1937 – 1959)	Luiz Carlos Falsarella	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
68	2004	A fotografia na história da educação: fonte de pesquisa e memória	Máira Leão de Campos Andrade	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
69	2004	Experenciar o diálogo: uma ação pedagógica na educação de jovens e adultos	Maria Cristiane Munhoz Foramiglio	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
70	2004	Água: de recurso natural e commodity à abordagem no livro didático de ciências	Maria de Lourdes Burini Arine	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
71	2004	Mudança de estratégia: uma experiência construtivista na Faculdade de Medicina de Sorocaba	Maria Julieta Bartocci Sannazzaro	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
72	2004	Leituras em espera	Maria Paula de Souza Turim	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
73	2004	As orientações das práticas pedagógicas: anamnese na escola de medicina de Sorocaba	Marco Tulio Massari	Cléia Maria da Luz Rivero	Mestrado
74	2004	Programa de educação continuada: formação universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: estudo do polo PUC-SP – Sorocaba: julho de 2001 a dezembro de 2002	Marilda Marconi Furukawa	José Luís Sanfelice	Mestrado
75	2004	A escola na visão do adolescente em situação de rua	Marilene de Almeida Oliveira	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
76	2004	A Universidade de Sorocaba: sua identidade	Marina Aparecida Garbiatti Blumer Gil	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
77	2004	Educação física escolar e a cultura do corpo em sociedades capitalistas	Maurício Massari	José Luís Sanfelice	Mestrado
78	2004	O paradigma emergente e suas implicações pedagógicas	Olivia Cristina Vituli Chicolami	Ubiratan D'Ambrósio	Mestrado
79	2004	Sobre o câncer: conhecimento e sentimento andam juntos? As representações sociais sobre o câncer reveladas pelos estudantes do curso de Medicina da PUC/SP	Rita de Cássia Rezende Maciel	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
80	2004	O estágio na formação do professor: relatos de supervisores de estágio	Valdelise Ramon Cruz	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
81	2004	A concepção neoliberal de formação profissional para jovens de baixa-renda: estudo do PET/Programa Profissão – SENAC/SEESP: Sorocaba/Votorantim-SP (2001-2003)	Zeneide Gimenez Milan	José Luís Sanfelice	Mestrado
82	2005	Pós-modernidade e corpo: a educação física escolar na sociedade de consumo	Álvaro Marcolan Júnior	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
83	2005	A educação em Sorocaba: do final do século XIX até a criação da Escola Normal Livre de Sorocaba em 1929	Ana Lúcia de Almeida Lima	Wilson Sandano	Mestrado
84	2005	A educação inclusiva nas escolas de Itapetininga: um estudo sobre os portadores de deficiência mental	Ana Marta Raphael Kariya	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
85	2005	A escola normal da província do Amazonas (1880-1890)	Assislene da Mota Pinto	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
86	2005	Significado de velhice e envelhecimento para alunos de enfermagem	Cassia Maria Hilker Silva	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
87	2005	Vai estudar vagabundo!: uma investigação sobre o imaginário docente a respeito do aluno vagabundo no terceiro grau	Cláudio Lúcio Gravina	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado

88	2005	Escola Municipal de Primeiro Grau e Ensino Supletivo Matheus Maylasky: a municipalização desejada	Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz	Wilson Sandano	Mestrado
89	2005	Educação e valores: um compromisso ético	Eloisa Gonçalves dos Santos Colombo	Lucila Scwantes Arouca	Mestrado
90	2005	As representações de educação superior pelas instituições de ensino superior de Sorocaba reconhecidas em suas manifestações publicitárias	Fábio Lednik Milagres	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
91	2005	Escola, movimento negro e memória: o 13 de maio em Sorocaba – 1930	Fátima Aparecida Silva	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
92	2005	Implementação das diretrizes curriculares nacionais do curso de administração em uma instituição privada	Gerson de Araújo	Celso João Ferreti	Mestrado
93	2005	Na busca de sentido e de significados para ensino baseado em competências: um estudo de caso no ensino profissionalizante	Heloísa Gomes Ribeiro Vendramini	Cléia Maria da Luz Rivero	Mestrado
94	2005	Rap e escolaridade: um estudo de caso com afro-descendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba/SP	Jair Santana	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
95	2005	O golpe civil-militar de 1964, nos jornais diários de Sorocaba: reflexões sobre a imprensa como aparelho ideológico	João Luiz Gonzaga Peçanha	José Luís Sanfelice	Mestrado
96	2005	Da viagem ao turismo: a viagem técnica como prática formativa	Jaqueline Gomes da Silva	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
97	2005	A Universidade de Sorocaba e uma história do seu curso de História: 1955 - 1994	Joemir Dutra Júnior	José Luis Sanfelice	Mestrado
98	2005	Telejornalismo: os objetivos nos planos de ensino	José Raul Araujo	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
99	2005	O que a alma tem a ver com a poesia? A experiência estético-literária na formação do estudante de psicologia	Josafá Joaquim de Andrade	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
100	2005	Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil	Kátia Regina Pereira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
101	2005	Leitura de estudo em ambiente universitário	Leda Tessari Castello Pereira	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
102	2005	A luta das mulheres assentadas no Pontal do Paranapanema e a Escola do Pé de Galinha	Lígia dos Santos Freitas	José Luís Sanfelice	Mestrado
103	2005	Educação ambiental e fenomenologia: a contribuição da excursão para as percepções do meio ambiente em estudantes de ensino médio	Márcio Luiz Quaranta Gonçalves	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
104	2005	O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba: 1989 a 2003	Maria Amélia do Reis Schmidt	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
105	2005	O resgate da criatividade como processo de ensino	Maria Ancilla de Biaggi Silva	Maria Ogécia Drigo	Mestrado
106	2005	Da indisciplina ao respeito mútuo e autonomia em situações na escola	Maria Aparecida Branco Pastori	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
107	2005	Big Brother Brasil: isso pertence à sala de aula?	Maria Cecilia Massari	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
108	2005	Alinhavando: um estudo sobre as representações de meio ambiente desconstruídas através de práticas sociais, artísticas e pedagógicas	Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
109	2005	A formação continuada de professores: noções, práticas e memórias	Maria Clarete Bueno Silveira Pires de Almeida	Fernando Casadei Salles	Mestrado
110	2005	O Jornal "O Estado de São Paulo" e a educação, durante os anos JK (1956-1961)	Maria da Conceição Dal Bó Vieira	Luiz Carlos Barreira	Mestrado

111	2005	Supervisão do ensino: do discurso oficial à humanização no espaço escolar	Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa	Fernando Casadei Salles	Mestrado
112	2005	Educação feminina e missão: o Colégio Cristo Rei na visão das mulheres (São Paulo – década de 1960)	Marilene Roberto de Avila	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
113	2005	A socialização dos herdeiros: as trajetórias social e escolar de jovens pretendentes a dirigentes	Mauricio Alfredo	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
114	2005	Avaliação de crianças de 7 a 10 anos do ensino fundamental, portadoras de dificuldades respiratórias e submetidas a aulas especiais de educação física, na cidade de Sorocaba	Nilton Rodrigues da Costa	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
115	2005	Uma contribuição para a história da disciplina História da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba-Uniso	Nívea Vasconcelos de Almeida Sá	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
116	2005	Violência linguística: na vida e na escola	Osvaldo Piedade Pereira da Silva	Luiz Percival Leme de Britto	Mestrado
117	2005	Cibercultura e educação escolar: um estudo de blogs e de tecnologias do eu	Patrícia Nogueira Spinosa	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
118	2005	Educação e pós-modernidade: vozes de indisciplina escolar em uma escola da rede pública de Sorocaba/SP	Patrícia Rosana Salvador Romero	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
119	2005	Abordagens da metodologia de resolução de problemas: valores da matemática que as permeiam	Paulo dos Santos	Maria Ogécia Drigo	Mestrado
120	2005	Os cursos superiores de hotelaria no Estado de São Paulo nos anos 90	Raquel D'Alessandro Pires	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
121	2005	A municipalização do ensino fundamental na cidade de São Roque no período compreendido entre 1997-2005	Regina Célia Ferreira Fedele	João dos Reis da Silva Júnior	Mestrado
122	2005	Memórias e histórias de ex-professoras do Grupo Escolar "Antônio Padilha" (1952-1990)	Regina de Fátima Meira	Wilson Sandano	Mestrado
123	2005	Educação infantil: reflexões sobre a participação dos pais	Sandra Lembo Fernandes Martinez	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
124	2005	Alfabetização de jovens e adultos: o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos e os critérios atuais de alfabetização	Talita Luci Mendes Falcão	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
125	2005	O ato de estudar na formação de alunas-professoras do último semestre do curso de Pedagogia	Tânia Maria de Paula Santos Luco	Fernando Casadei Salles	Mestrado
126	2005	Educação de surdos: anotações de uma professora surda	Teresa Cristina Leança Soares Alves	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
127	2005	Educação e certificação escolar de trabalhadores adultos: quem ganha o quê?	Vilson José de Sene	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
128	2005	O plano de ensino na prática docente	Vitor Setani	Fernando Casadei Salles	Mestrado
129	2006	A casa, a escola e as identidades dos/das educadores/as ambientais	Adilson Januário da Silva	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
130	2006	Avaliação institucional de docentes de uma IES privada: emancipação ou controle da eficiência?	Ailton Bueno Scorsoline	José Dias Sobrinho	Mestrado
131	2006	Grupo escolar municipal noturno de Sorocaba: (1937-1945)	Ana Célia Oliveira	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
132	2006	Docência e reforma do ensino técnico: o plano de trabalho docente como instrumento de implementação em uma escola técnica estadual paulista no período 2001-2004	Ana Maria Conti Vieira	Celso João Ferretti	Mestrado

133	2006	Corpos em evidência: reflexões sobre a exposição corporal nos cursos de fisioterapia	Andrea Luciana Gomes Narcizo	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
134	2006	O ensino de teoria geral da administração para a compreensão da formação do administrador e do processo de organização do trabalho	Carla Pineda Lechugo	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
135	2006	Os mapas do ciberespaço no contexto dos professores de geografia	César Eugênio Gomes da Silva	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
136	2006	Origem da fundação da primeira faculdade de engenharia de Sorocaba: FACENS: uma história de contribuição para o desenvolvimento tecnológico da região	Christina Camilla Antunes de Almeida	José Luís Sanfelice	Mestrado
137	2006	A cultura na escola da Comunidade de Quilombo do Sapatú – Eldorado/SP	Daniela Galvão Vidoto	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
138	2006	História dos jogos escolares do município de Sorocaba em meados do século XX	Edson Segamarchi dos Santos	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
139	2006	Apontamentos para uma história das escolas adventistas no Brasil	Enoch da Silva	José Luis Sanfelice	Mestrado
140	2006	Práticas docentes no ensino por competência em um curso de turismo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Esmeralda Macedo Serpa	Celso João Ferretti	Mestrado
141	2006	O professor e a inclusão escolar do deficiente mental na rede pública estadual	Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso	Fernando Casadei Salles	Mestrado
142	2006	A leitura da leitura: o que traz a revista Leitura: teoria & prática sobre as teorias e práticas de leitura	Ivana Alves Lima Quinaglia	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
143	2006	Ensino de artes e fotografia: um click na educação	Ivana Dantas Rêgo	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
144	2006	Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos: reformas do Estado e terceiro setor	João Aguiar	Pedro Goergen	Mestrado
145	2006	Poder local e educação na Primeira República: o primeiro ginásio público de Sorocaba	Júlio Cesar Gonçalves	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
146	2006	Professores de história: educados e educadores para o trabalho	Marcelo Rodrigues	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
147	2006	Narrativas de idosos sobre a escola: uma leitura freireana	Márcia Aparecida Luna Rodrigues Germano	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
148	2006	Educação escolar, artes, teatro e cidadania. O Projeto Ensinar-Aprender	Maria Inês da Silva Sotto	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
149	2006	Ensino de arte no ciclo I: nem tudo o que parece é	Maria José Braga Falcão	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
150	2006	O programa de desenvolvimento pessoal e social e o ensino de filosofia	Maria Susie da Silva Gianolla	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
151	2006	O processo de inclusão do aluno surdo: expressões sobre o cotidiano escolar	Marli Aparecida Taraborelli	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
152	2006	Os jogos e as brincadeiras de rua pulando o muro das escolas públicas da cidade de Maués no Amazonas	Raimundo Inácio da Costa Pinto	Fernando Casadei Salles	Mestrado
153	2006	As pichações nas escolas: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária	Rodrigo Barchi	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
154	2006	Para além das quatro linhas: as relações entre o futebol e o cotidiano escolar na construção da cidadania	Ronaldo Contó de Macedo	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado

155	2006	Experiências leitoras em classes da 4ª série do ensino fundamental: uma história acerca das condições do letramento	Suely Sanches Rodrigues de Oliveira	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
156	2006	Terapia ocupacional na educação escolar de Sorocaba.	Tatiana Doval Amador	Fernando Casadei Salles	Mestrado
157	2007	A violência da escola: uma produção social legitimada	Arlize Aparecida Mesquita Moura Barrilari	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
158	2007	Gênese do ensino secundário estadual em Pilar do Sul: (1957 – 1971)	Adriana Aparecida Alves da Silva	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
159	2007	A educação ambiental através da arte: contribuições de Frans Krajcberg	Adriana Teixeira de Lima	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
160	2007	Práticas de leitura e de estudo de estudante de curso de direito de uma faculdade periférica	Alcina Rocha Peres de Oliveira	Luiz Percival Leme Brito	Mestrado
161	2007	A formação continuada de professores por meio da utilização de softwares educacionais em um programa de capacitação para o ensino médio, no ano 2002	Ana Paula da Rosa	Celso João Ferreti	Mestrado
162	2007	Cultura eletrônica, blogs e formação universitária	Cátia Solange Fornaziero Celeste de Alencar	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
163	2007	A floresta e a escola: as representações sobre a biodiversidade dos/das estudantes de farmácia	Daiana Tobias Nunes	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
164	2007	Das concepções políticas às práticas escolares cotidianas: qual inclusão escolar?	Eliana Becker de Macêdo	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
165	2007	Globalização, educação superior e avaliação	Fábio de Paula Santos	José Dias Sobrinho	Mestrado
166	2007	Leitura e escrita: análise de uma proposta de avaliação por competências e habilidades	Fátima Aparecida de Souza Maruci	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
167	2007	A fundação MOBREAL e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba/SP	Floriano José Prado Escobar	José Luis Sanfelice	Mestrado
168	2007	Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras	Geronimo Miguel Cardia	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
169	2007	Educação física e educação ambiental: uma possibilidade de diálogo por meio das práticas pedagógicas cotidianas com crianças de 1ª a 4ª séries	Íris Adriane Santoro Cardoso	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
170	2007	Institucionalização da educação física e esporte em Sorocaba	Gilberto Rodrigues de Campos	Vania Regina Boschetti	Mestrado
171	2007	História da educação de Votorantim: do apito da fábrica à sineta da escola	Isabel Cristina Caetano Dessotti	José Luis Sanfelice	Mestrado
172	2007	A escola profissional mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929 – 1942)	José Roberto Garcia	Marta Maria Chagas de Carvalho	Mestrado
173	2007	Políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas: um estudo de caso dos PCNs – meio ambiente - em Sorocaba	Luís Roberto Rodrigues de Mattos	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
174	2007	Formação acadêmica e atuação profissional do psicólogo no sistema prisional paulista	Márcia do Carmo Oliveira França	Fernando Casadei Salles	Mestrado
175	2007	O conselho de escola e a participação do aluno	Marco Aurélio Bugni	Wilson Sandano	Mestrado
176	2007	A reforma do ensino médio e a formação para o mundo do trabalho	Maria Aparecida de Lima Madureira	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
177	2007	EE Cel. Fernando Prestes: arquivo permanente , memória e história	Maria Cristina da Silva	Marta Maria Chagas de Carvalho	Mestrado

178	2007	Origem, fundação e consolidação de uma instituição escolar: o Colégio Presbiteriano Mackenzie-Tamboré: anos 80 do século XX	Maria de Lourdes Scudeler Gomes	José Luis Sanfelice	Mestrado
179	2007	A ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar	Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes	Pedro Goergen	Mestrado
180	2007	Progressão continuada e trabalho docente	Miguel Gomes Martins	Jorge Luís Cammarano González	Mestrado
181	2007	Grupo escolar e espaço arquitetônico: um estudo sobre os dispositivos materiais de produção da escola graduada (1893-1917)	Mozart de Araújo Júnior	Marta Maria Chagas de Carvalho	Mestrado
182	2007	As reformas educacionais, a apropriação da noção de competências e sua efetiva aplicação pelos professores de uma escola técnica	Neucy Donizeti Xavier Pinto	Celso João Ferreti	Mestrado
183	2007	O fracasso escolar na disciplina de matemática no curso de educação de jovens e adultos: Sesi/Sorocaba	Patrícia Antonieta de Melo Moura Migliorini	Fernando Cassadei Salles	Mestrado
184	2007	Escola, poder e exclusão social: práticas de exclusão na escola pública primária sorocabana nos anos 60 do século XX: uma contribuição para a história das práticas de exclusão social no Brasil	Pedro Alexandre Rondello	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
185	2007	A universidade comunitária e a busca de seu autoconhecimento por meio da avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas	Rafael Ângelo Bunhi Pinto	José Dias Sobrinho	Mestrado
186	2007	Mediando e transformando a prática docente no projeto de recuperação e reforço: um relato de experiência	Ricardo José Orsi de Sanctis	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
187	2007	Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
188	2007	Aprender a história, aprender com a história	Sérgio Marcos Rodrigues da Silva	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
189	2007	A cultura da mídia: televisão e cotidiano escolar	Shirley Aparecida Jamelli de Almeida	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
190	2007	Programa escola da família: privatização do ensino superior?	Siliane Veiga Manzano Rolim Nunes	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
191	2007	Teatro estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si	Tânia Cristina dos Santos Boy	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
192	2007	Formação continuada de professores: análise de teses e dissertações em educação	Vanessa Figueiredo	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
193	2008	O processo de municipalização do ensino em Porto Feliz-SP: uma análise do caminho percorrido	Ademar Benedito Ribeiro da Mota	Wilson Sandano	Mestrado
194	2008	Violência adormecida no cotidiano escolar: em seu lugar, a postura interdisciplinar	Adriana Ricardo da Mota Almeida	Hélio Ivesson Passos Medrado	Mestrado
195	2008	Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior	Ana Maria dos Reis	José Dias Sobrinho	Mestrado
196	2008	O que faz a escolha: formas de seleção de livros de literatura por docentes de 5ª a 8ª série	Doramy Galvim Buria	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
197	2008	Entre a lousa e a balança: um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva da filosofia de John Rawls	Edgar Domingo de Albuquerque	Pedro Goergen	Mestrado
198	2008	A formação continuada de professores de educação física na Diretoria de Ensino de Sorocaba: um estudo de caso	Edna Alcantara Murat	Pedro Gorgen	Mestrado

199	2008	Viagem ao fundo da terra à procura da escola pública	Ednilson Celestino Ferreira	Wilson Sandano	Mestrado
200	2008	No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência	Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
201	2008	A Faculdade de Tecnologia de Sorocaba: antecedentes e primeiros anos (1971-1981)	Flora Cardoso da Silva	José Luís Sanfelice	Mestrado
202	2008	Escola de tempo integral no Estado de São Paulo: sua implementação na E. E. Prof. Renato Seneca de Sá Fleury, em Sorocaba	José Garcia Chanes Junior	Wilson Sandano	Mestrado
203	2008	A educação pública de Itapeva-SP: da gênese ao Grupo Escolar Coronel Acácio Piedade (séculos XIX e XX)	Léia de Cássia Langnor e Sousa	José Luís Sanfelice	Mestrado
204	2008	Escola analógica e cabeças digitais: o cotidiano escolar frente as tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação	Leandro Petarnella	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
205	2008	A mulher na educação superior: tendências e trajetórias	Luciá Piacitelli	José Dias Sobrinho	Mestrado
206	2008	Projeções midiáticas televisivas das violências do futebol profissional em alunos do ensino médio	Luiz Antonio Trientini	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
207	2008	O processo de rotinização do trabalho docente	Márcia Lopes Giaponesi	Fernando Casadei Salles	Mestrado
208	2008	História e historiografia de Votorantim	Márcia Maria Fogaça de Oliveira	José Luís Sanfelice	Mestrado
209	2008	Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmios estudantis: a produção do indivíduo resiliente	Marcilene Rosa Leandro Moura	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
210	2008	Avaliação educacional: instrumento de formação ou seleção social?	Marcos Antonio Randazzo Sodrê	José Dias Sobrinho	Mestrado
211	2008	Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba-São Paulo	Maria Aparecida dos Santos Crisostomo	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
212	2008	O tempo de ensinar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental	Mariângela Brusaferrro	Fernando Casadei Salles	Mestrado
213	2008	O pensamento de Derrida e a hospitalidade: a análise da recepção de calouros no curso de hotelaria na Universidade de Sorocaba	Pedro Zille Dutra	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
214	2008	Os auxiliares de educação e o seu trabalho	Sílvia Cavalcante Lapa Lobo	Fernando Casadei Salles	Mestrado
215	2009	Ciência e poesia em diálogo: uma contribuição à educação ambiental	Antonio Almeida Silva	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
216	2009	Educação escolar e língua portuguesa: examinando uma proposta para a formação do ser social	Cássia Funes	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
217	2009	A participação democrática na escola pública: caminhos e descaminhos	Cezar Luiz de Souza	Wilson Sandano	Mestrado
218	2009	Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola	Cláudia Martins Ribeiro Rennó	Vania Regina Boschetti	Mestrado
219	2009	O cotidiano escolar e a vida contemporânea na agenda superlotada do adolescente	Cleide Tavares de Oliveira Araripe	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
220	2009	As escolas multisseriadas do município de Iguape: 1980-2008	Cristiane Corrêa Strieder	José Luís Sanfelice	Mestrado
221	2009	Arte-educação no contexto das reformas educacionais: implicações na constituição da individualidade humana	Daniele Briguento	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
222	2009	A questão agrária nos livros didáticos de geografia	David Gomes Castanho	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
223	2009	Trabalho docente e inclusão digital: um olhar crítico	Doraci Moron Parra Munhoz	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado

224	2009	Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar	Eder Rodrigues Proença	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
225	2009	A noção de comunidade na escola rural: um estudo a partir de Gianni Vattimo e Antonio Candido	Elaine Aparecida Machado Marum de Oliveira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
226	2009	Práticas de auto-avaliação em instituições de educação superior no município de Sorocaba/SP	Eliana Martuccello Harder	José Dias Sobrinho	Mestrado
227	2009	A geografia e as representações sociais sobre o nordeste brasileiro: um estudo com os/as estudantes do ensino fundamental de Sorocaba	Elisangela Aparecida Vieira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
228	2009	Paradigmas da formação do médico: elementos para a avaliação da docência nos cursos de medicina	Enio Marcio Maia Guerra	José Dias Sobrinho	Mestrado
229	2009	Trajatórias de exclusão: o aluno do supletivo e seu cotidiano escolar	Érica Martelini Messias Borin	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
230	2009	O projeto como forma de reorganização do cotidiano escolar	Erika Bueno de Camargo	Wilson Sandano	Mestrado
231	2009	Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea	Fernando Assis dos Santos	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
232	2009	História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica: igualdade ou reparação?	Gisele Karin de Moraes	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
233	2009	Sistema preventivo de educação: vivência e prática da cultura escolar nas olimpíadas salesianas	Janaína Paulon Cabrino	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
234	2009	Experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes	Ligia Helena Caldana Battistuzzo	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
235	2009	A municipalização do ensino entre a utopia e a indução: Itu – um estudo de caso	Lúcia Elena da Luz Marson	Wilson Sandano	Mestrado
236	2009	O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino	Luciana de Fátima Gasparelo	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
237	2009	Olho Vivo: história do movimento estudantil alternativo em Sorocaba: 1997 a 2004	Marcelino de Almeida	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
238	2009	Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções	Márcio José Pereira de Camargo	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
239	2009	Transdisciplinaridade: discurso ou realidade?	Marinete Aparecida Martins	Pedro Goergen	Mestrado
240	2009	Educação profissional e elevação de escolaridade: a educação de adultos trabalhadores no nível médio de ensino	Marisa Fortunato	Jorge Luis Cammarano González	Mestrado
241	2009	O trabalho do professor dos cursos de graduação tecnológica	Mary de Cássia Batista de Siqueira	Celso João Ferretti	Mestrado
242	2009	Professores (des)assombrados: a luta pela manutenção dos direitos adquiridos, nos periódicos paulistas especializados em educação (1902-1910)	Moacir Alves de Faria	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
243	2009	A participação da Loja Maçonica Perseverança III na educação escolar em Sorocaba: do final do Segundo Reinado ao final da Primeira República	Vanderlei da Silva	Luiz Carlos Barreira	Mestrado
244	2009	Experiência paterna e as relações na vida escolar	Walquiria Regina Ramires Miguel	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
245	2010	Ensino da música em pauta: contextos e dilemas na educação básica	Adriano Felício da Costa	Vicente de Paula Almeida Júnior	Mestrado
246	2010	A força do lugar: a geografia escolar no fortalecimento da resistência e da esperança dos homens lentos na cidade contemporânea	André Pereira Mazini	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado

247	2010	Universidade comunitária no Brasil: a busca por uma identidade	Anésio Aparecido de Lima	José Dias Sobrinho	Mestrado
248	2010	Proposta curricular do Estado de São Paulo: algumas implicações no trabalho docente	Catarina André Hand	Vicente de Paula Almeida Júnior	Mestrado
249	2010	Estudo da percepção dos gestores das escolas estaduais de Piedade sobre o curso de gestão educacional da Faculdade de Educação da Unicamp (2005/2007)	Cecília Lopes Godinho Rodrigues	Wilson Sandano	Mestrado
250	2010	Compro, logo existo: a sociedade de consumo no cotidiano escolar	Claúdia Regina Rech Rossoni	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
251	2010	A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de história	Cleonice de Fátima de Souza	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
252	2010	Leitura do estudante: análise de concepções construídas no ambiente educacional	Edinalva Persona	Vicente de Paula Almeida Júnior	Mestrado
253	2010	Implicações da reforma da educação médica na formação do docente de medicina	Gisele Moreira	José Dias Sobrinho	Mestrado
254	2010	O ensino profissional, a pessoa com deficiência e o rótulo que culpabiliza a vítima	Helvécio Siqueira de Oliveira	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
255	2010	Processo de ensino-aprendizagem no internato de pediatria: elementos para reflexão	Izonete Tereza Palmieri	José Dias Sobrinho	Mestrado
256	2010	A escola nas prisões paulistas: a fala do monitor preso	José Adão Neres de Jesus	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
257	2010	Educação profissional em turismo e hotelaria: um estudo com professores	Juliana Tonon Oliveira	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
258	2010	A trajetória de um curso em Sorocaba: da Escola Superior de Educação Física à Faculdade de Educação Física da ACM	Kleber Trevisam	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
259	2010	Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão	Lilian de Fatima Zanoni Nogueira	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
260	2010	A educação de jovens e adultos do ensino médio: um estudo sobre as condições do trabalho docente	Marcelo Tuani	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
261	2010	A direção da escola e o cotidiano escolar: entre teorias e práticas	Mônica Rojo Pereira	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
262	2010	As condições do trabalho docente e suas interferências na saúde mental do professor: um estudo sobre as licenças médicas	Paola Andrade Maia	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
263	2010	Violência e negociação entre os atores no cotidiano das escolas públicas de Araçoiaba da Serra/SP	Pedro Luiz Dal Boni	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
264	2010	Justiça restaurativa no cotidiano escolar: uma alternativa para a solução de conflitos	Rosana Cathya Ragazzoni Mangini	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
265	2010	O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação	Suad Aparecida Ribeiro de Oliveira	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
266	2010	O lugar da arte na educação superior: conflitos e utopia	Tatiane Maria Abreu	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
267	2011	Narrativas de leitura literária: um estudo no cotidiano escolar	Adriana Aparecida Borin de Almeida	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
268	2011	Ação docente em tempos de abertura: considerações sobre a história da educação pública paulista de 1985 a 2000	Antonio de Pádua Almeida	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
269	2011	Geografia narrada no/do cotidiano escolar: um estudo a partir do conceito de território	Carlos Roberto Miranda Martins	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
270	2011	Trabalho docente e a reforma educacional no limiar dos anos 90 do século XX	Cleonice Maria Vieira	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
271	2011	Democratizando o acesso à educação superior: o caso da UFSCAR – Campus Sorocaba	Elenita Ferreira Meira Camargo	José Dias Sobrinho	Mestrado

272	2011	Atividade participativa na formação de policiais: o direito e a educação no cotidiano escolar do policial civil	Fernanda dos Santos Ueda	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
273	2011	Privatização do ensino superior no Brasil e a profissão docente	Frediana Vezzano de Medeiros	Pedro Goergen	Mestrado
274	2011	O ensino da matemática e o cotidiano escolar: uma abordagem apoiada no filme Matrix	Haroldo Aleixo Lima Junior	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
275	2011	As diferentes linguagens como relações de poder no cotidiano escolar: linguagem dos filhos de cárceres em uma escola de Iperó	José Amilton de Camargo	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
276	2011	Educação e cotidiano: a quarta idade da mídiassfera	Leandro Petarnella	Maria Lúcia de Amorim Soares	Doutorado
277	2011	Párias entre pares: a expansão do ensino superior e a sociologia da educação de Pierre Bourdieu	Luis Fernando Martins Gröhs	José Dias Sobrinho	Mestrado
278	2011	O personagem negro em lições de história do Brasil: olhares oitocentistas	Maria Lígia Conti	Jane Soares de Almeida	Mestrado
279	2011	Educação de engenheiros no mundo líquido	Maria Luísa Liesack de Carvalho Laiate	Pedro Goergen	Mestrado
280	2011	Cotidiano escolar contemporâneo: uma reflexão sobre a mercadoria-corpo	Rosângela Gonsalves de Araujo	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
281	2011	Violência intermediária: um olhar interdisciplinar no cotidiano escolar	Soraya Aparecida Marinho Helaeheil	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
282	2011	Cotidiano escolar no mundo contemporâneo: o celular	Vanessa de Almeida Camargo	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
283	2012	O campo e a cultura escolar de Pilar do Sul e a imigração japonesa (1934 – 1976)	Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira	Wilson Sandano	Doutorado
284	2012	A municipalização do ensino fundamental no município de Alumínio/SP: entre o pedagógico e o poder local	Albertina Paes Sarmento	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
285	2012	Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão: a experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP	Ana Cristina da Costa Piletti	Wilson Sandano	Mestrado
286	2012	Escola Altina Júlia: entre história e memórias...	Aparecida Luvizotto Medina Martins Arruda	Wilson Sandano	Mestrado
287	2012	A temática ambiental na formação acadêmica dos engenheiros e engenheiras em Sorocaba	Ariane Diniz Silva	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
288	2012	Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa	Daniela Miranda Marques	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
289	2012	Qualidade da educação superior no Brasil: duas perspectivas contraditórias	Élvio Franco de Camargo Aranha	José Dias Sobrinho	Mestrado
290	2012	A Casa da Criança da cidade de Manaus: história de uma instituição educativa	Erlane de Souza Guimarães	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
291	2012	Lugares de aprender: o zoológico/SP recebe o “Carlos Augusto”, que saiu da escola para fotografar	Juliana Abreu Nicolau	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
292	2012	Trabalho docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005 – 2009)	Luiz Antonio Larios Garcia	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
293	2012	Educar na biologia do amor: o exercício de valores humanos entre alunos do ensino médio com o auxílio de tecnologia	Margly Octavia Genofre de Carvalho	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
294	2012	A educação na complexidade: aspectos fragmentados do ensino superior	Maria Auxiliadora Loiola de Figueiredo	Pedro Goergen	Mestrado
295	2012	Interdisciplinaridade no curso de gestão da tecnologia da informação da Fatec de Tatuí	Paulo Rubens Rocha Albino	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
296	2012	Educação a distância: história, potencialidades e limites	Perla Porto Leite Shitara	José Dias Sobrinho	Mestrado

297	2012	O cotidiano escolar revelado na jornada: ruptura/iniciação, preparação e retorno de uma professora criadora	Sandra Aparecida Morais	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
298	2013	Política pública na educação superior – PROUNI: um estudo de caso numa instituição de ensino superior particular	Carla Giuliani	Waldemar Marques	Mestrado
299	2013	Universidade e moral: uma leitura crítica a partir da filosofia de Henri Bergson	Benedito Aparecido Cirino	Pedro Goergen	Doutorado
300	2013	Entre músicas cotidianas: manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar	Carmensilvia Maria Sinto	Marcos Antonio dos Santos Reigota	Mestrado
301	2013	A criação e a instalação do Ginásio Ciências e Letras de Sorocaba(SP)	Ediléa Cristina Barros Michel	Wilson Sandano	Mestrado
302	2013	O blog como recurso didático na disciplina de teoria geral da administração: relato de uma experiência	Edmilson Ribeiro	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
303	2013	Formação na descontinuidade: um estudo sobre a formação continuada de professores em Araçoiaba da Serra/SP	Elane Cristina Tonin	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
304	2013	Beleza do corpo feminino: jogos de poder em aulas de educação física	Fabiana Cristina Pereira	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
305	2013	A hipermidia como ferramenta para o ensino de língua inglesa: uma abordagem transcultural	Fernanda Maisa Soares dos Santos Pinho	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
306	2013	Representações de violência escolar: um estudo com alunos de pós-graduação em educação	Gilberto José de Camargo	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
307	2013	Estágio supervisionado na formação de professores: o caso das Faculdades Integradas de Itararé/São Paulo	Giovana Cristina Gusmão Oliveira	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
308	2013	Narrativas dos moradores da terra indígena do Alto São Marcos-RR: diálogos na fronteira do cotidiano escolar	Huarley Mateus do Vale Monteiro	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
309	2013	A formação do trabalhador ferroviário: o caso da escola profissional mixta de Sorocaba (1929-1942)	José Roberto Garcia	Wilson Sandano	Doutorado
310	2013	Ensino de biologia celular com lâminas digitalizadas: uma proposta de aula em ambiente virtual	Joseli Vergara Marins	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
311	2013	“Eu sou da Lyra não posso negar”: a educação pela música	Leandro Ramazzini	Wilson Sandano	Mestrado
312	2013	Imprensa e educação: registro da escrita feminina no jornal O Operário (1909-1913)	Marcélia Picanço Valente	Jane Soares de Almeida	Mestrado
313	2013	O curso de ferroviários da Estrada de Ferro Sorocabana: (1931-1950)	Marivaldo de Oliveira	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
314	2013	A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental	Marta Catunda	Marcos Antonio dos Santos Reigota	Doutorado
315	2013	Universidades comunitárias: entre o público e o privado	Raquel de Mendonça Rosa-Castro	José Dias Sobrinho	Doutorado
316	2013	Da escrita de si a diálogos desconcertantes: pedacinhos de nada sobre as tecnologias no cotidiano escolar	Sandra Antonia Convento de Moura Ferraz	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
317	2013	Visões de letramento digital em projetos de extensão universitária: inclusão e inserção social	Silvana Maria Gabaldo Xavier	Luiz Fernando Gomes	Mestrado
318	2013	O terceiro setor e a escola: serviço social nas escolas por meio de parcerias com organizações da sociedade civil	Vanderlei da Silva	Maria Lúcia de Amorim Soares	Doutorado
319	2013	O profissional administrador: formação superior e emprego: um estudo de caso	Vaniléia Pinto de Oliveira	Waldemar Marques	Mestrado

320	2013	Programa Universidade para Todos – Prouni: 2005 a 2010. Um estudo de caso de uma universidade privada da cidade de Sorocaba	Wilhelm Niggli	Waldemar Marques	Mestrado
321	2013	O SARESP e suas implicações no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência	Zelinda Honorato Soares Luz	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
322	2014	A criação do grupo escolar “Senador Vergueiro” (1919) e a escolarização dos filhos dos operários em Sorocaba	Adilson Aparecido Spim	Jane Soares de Almeida	Mestrado
323	2014	Inspiração, conteúdo e leveza: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar	Carmem Silva Machado	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
324	2014	O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA	Cláudia Milaré de Toledo Lusivo	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
325	2014	A ação inspetora no Brasil ao longo da história da educação: análise dos termos de visita do Grupo Escolar Senador Vergueiro (1919-1950)	Denise Lemos Gomes	Jane Soares de Almeida	Doutorado
326	2014	Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: trajetória de conflitos, avanços e contradições	Fábio Fernandes	José Dias Sobrinho	Mestrado
327	2014	Afinal, quem é o deficiente?: uma questão de identidade e diversidade	Frederico Kauffmann Barbosa	Jane Soares de Almeida	Doutorado
328	2014	A escola está fechada, a professora não foi! governamentalidade da infância	Giane Aparecida Sales da Silva Mota	Maria Lúcia de Amorim Soares	Doutorado
329	2014	Cartas a J e K: contribuições de um professor universitário à educação ambiental	José Carlos Moura	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Doutorado
330	2014	Resistências e criações no cotidiano escolar: relatos de experiências de professores na educação física	Juliana de Souza e Abreu Gonçalves	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
331	2014	Curso superior de gastronomia: um estudo de caso sobre o perfil e a identidade docente	Keli de Araujo Rocha	Waldemar Marques	Mestrado
332	2014	Faculdade de Tecnologia de Sorocaba: da gênese à consolidação	Lauro Carvalho de Oliveira	Vânia Regina Boschetti	Doutorado
333	2014	Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais	Maria Aparecida dos Santos Crisostomo	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Doutorado
334	2014	O ensino de ciências: um estudo de implantação do currículo e de práticas no cotidiano escolar	Marcelo Lopes da Fonseca	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
335	2014	Gestão e medo no cotidiano escolar: relatos de diretores de escola	Márcia de Fátima Delanholo Sturm	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
336	2014	A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil	Márcia de Souza Simão Boff	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
337	2014	A contribuição do mestrado em educação da Uniso aos professores de educação física	Maurício Massari	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Doutorado
338	2014	Escola Júlio Bierrenbach Lima: a consolidação de uma instituição escolar (1969-1981)	Nivaldo Lúcio Soares	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
339	2014	Programa de formação docente na UFSCAR (campus Sorocaba)	Ofir Paschoalick Castilho de Madureira	Pedro Goergen	Mestrado
340	2014	O cotidiano escolar profanado com os jogos teatrais: o caso da escada	Patricia Neves de Almeida	Maria Lúcia de Amorim Soares	Mestrado
341	2014	A educação menor para ser feliz: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil	Pedro Gomes Lima	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
342	2014	Análise do perfil discente da Universidade de Sorocaba, mediante a técnica de mineração de dados	Rafael Fernando de Moraes Moreno	José Dias Sobrinho	Mestrado

343	2014	Educação superior do professor da primeira infância	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Pedro Goergen	Doutorado
344	2015	Entre o monumento idealizado e o realizado: a Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba (1929 a 1967)	Adriana Ricardo da Mota Almeida	Jane Soares de Almeida	Doutorado
345	2015	Entre retalhos cotidianos, práticas discursivas e drogas: perspectiva ecologista de educação	Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira	Marcos Antonio dos Santos Reigota	Doutorado
346	2015	Regulação e acreditação de cursos superiores de direito no Brasil	Ailton Bueno Scorsoline	José Dias Sobrinho	Doutorado
347	2015	Contribuições estéticas no cotidiano escolar: por uma educação menor	Ana Merli Corrêa	Alda Regina Tognini Romaguera	Mestrado
348	2015	A Escola Normal do Amazonas: a formação de uma identidade (1889-1945)	Assislene Barros da Mota	Vânia Regina Boschetti	Doutorado
349	2015	Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades	Bianca Barrochelo Caiuby	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
350	2015	Mulheres plurais: a educação feminina à luz da missão educativa da Igreja Católica	Calil de Siqueira Gomes	Jane Soares de Almeida	Doutorado
351	2015	Entretempospaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar	Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz	Alda Regina Tognini Romaguera	Doutorado
352	2015	Universidade e inconformismo: a crítica ao pensamento instrumental	Fábio Caires Correia	Pedro Goergen	Mestrado
353	2015	Evasão na educação superior: um estudo em uma IES privada do Médio Tietê	Hércules Ferrari Domingues da Silva	Waldemar Marques	Mestrado
354	2015	História da creche municipal em Sorocaba	Ilza Fernandes Faria	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
355	2015	A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica	Leo Victorino da Silva	Waldemar Marques	Mestrado
356	2015	As origens da educação superior em Sorocaba: a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Leonardo de Lima Rossini	Wilson Sandano	Mestrado
357	2015	Instituto Borges de Artes e Ofícios de Itu: escola profissional deixada em testamento por brasileiro de torna-viagem	Márcia Cristina Belucci	Wilson Sandano	Mestrado
358	2015	A dimensão estética na formação docente na educação superior	Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes	Pedro Goergen	Doutorado
359	2015	“A professora de nada”: na consciência da ausência uma presença possível: arte no espaço e tempo do cotidiano escolar	Maria José Braga Falcão	Eliete Jussara Nogueira	Doutorado
360	2015	O acesso à educação superior no discurso da mídia: o sistema de cotas	Paula Rafael Gonzalez Valelongo	Pedro Goergen	Mestrado
361	2015	Avaliação e acreditação no desenvolvimento da educação superior no Brasil	Roberta Muriel Cardoso	José Dias Sobrinho	Doutorado
362	2015	A educação especial no Estado de São Paulo: recorrências históricas e solicitações sociais	Silmara Aparecida Lopes	Jane Soares de Almeida	Mestrado
363	2015	Ciberativismo e inteligência coletiva: uma nova perspectiva para a formação de professores(as)	Sonia Piaya Marinho Munhos	Maria Alzira Pimenta	Doutorado
364	2015	Um cotidiano escolar democrático: uma experiência de 1983 a 1997, da escola municipal Getúlio Vargas	Vera Lúcia da Silva Almeida	Eliete Jussara Nogueira	Doutorado

Apêndice B

Distribuição das teses e dissertações do PPGE da UNISO, relacionadas à etapa da educação infantil, por ano, título, autor, orientador (1998-2015)

Nº	Ano	Título	Autor	Orientador	Produção Científica
01	2000	Identificação do respirador bucal: uma tarefa para os pais e profissionais da saúde e educação	Élio Fernandes Más	Eni de Jesus Rolim	Mestrado
02	2000	Os jogos de regras e o desenvolvimento de habilidades em crianças de 5 e 6 anos	Sandra Regina Florio	Maria Luísa Guillaumon Emmel	Mestrado
03	2003	Subsídios à reflexão: a formação do educador infantil em questionamento	Glaucí Kuhn Pletsch	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
04	2005	Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil	Kátia Regina Pereira	Marcos Antônio dos Santos Reigota	Mestrado
05	2005	Educação infantil: reflexões sobre a participação dos pais	Sandra Lembo Fernandes Martinez	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
06	2007	Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras	Geronimo Miguel Cardia	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
07	2007	Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Luiz Percival Leme Britto	Mestrado
08	2008	No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência	Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez	Hélio Iveson Passos Medrado	Mestrado
09	2008	Os auxiliares de educação e o seu trabalho	Sílvia Cavalcante Lapa Lobo	Fernando Casadei Salles	Mestrado
10	2010	O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação	Suad Aparecida Ribeiro de Oliveira	Vânia Regina Boschetti	Mestrado
11	2014	A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil	Márcia de Souza Simão Boff	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
12	2014	A educação menor para ser feliz: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil	Pedro Gomes Lima	Eliete Jussara Nogueira	Mestrado
13	2014	Educação superior do professor da primeira infância	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Pedro Goergen	Doutorado
14	2015	Entretemposespaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar	Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz	Alda Regina Tognini Romaguera	Doutorado
15	2015	História da creche municipal em Sorocaba	Ilza Fernandes Faria	Vânia Regina Boschetti	Mestrado