

AS PRÁTICAS DE EQUIDADE SOCIOCULTURAIS DO PROFESSOR

THE TEACHER'S SOCIO-CULTURAL EQUITY PRACTICES

Iule Lourraine da Silva Landinho 1
Erisnalva Pereira da Silva 2

Resumo: Para que o desenvolvimento do presente artigo fosse alcançado, foi necessário que antes a palavra cultura fosse alvo de definição. A óptica foi adotada foi a de Raymond Williams. Assim, percebemos cultura como a junção de atividades direcionadas às bases/fundamentos sociais, atuando de maneira enfrentadora a crenças que podem ser debilitadoras e/ou paralisantes. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma importante lei orientadora da forma de conduta do corpo docente e quanto aos princípios educacionais que devem ser seguidos. Dessa forma, compreendemos que temáticas e práticas como rodas de conversa, leitura, literatura, feminismo, educação sexual, culinária, racismo, costura etc não são comuns à parte de estudantes que vivem num ambiente mais escasso de possibilidades (menor nível econômico-social), cabendo ao professor intensificar as ações que tenham relação com os temas apresentados. Essa intervenção objetiva a transformação/crescimento pessoal para, que, então, o grupal também seja alcançado. E, assim novas experimentações de pensamentos e uma posterior equiparação a outros acadêmicos se efetive.

Palavras-chave: Equiparação. Cultura. Desigualdade.

Abstract: In order for the development of this article to be achieved, it was necessary previous definition of the word culture. Raymond Williams' sight was adopted. Ergo, we perceive culture as the junction of activities directed to the social bases/foundations, acting in a confronting way to beliefs that can be debilitating and/or paralyzing. The National Education Guidelines and Framework Law (LDB), Law n.o 9.394, of December 20, 1996, is an important law guiding the conduct of the faculty and the educational principles that should be followed. In this way, we understand that themes as practices of conversation wheels, reading, literature, feminism, sex education, cooking, racism, sewing, etc. are not common to students living in a more scarce environment (lower socio-economic level), and it is up to the teacher to intensify actions related to the presented themes. This intervention aims at personal transformation/growth so that the group be also reached. And, thus, new thought experiences and a later equalization to other scholars becomes effective.

Keywords: Equalization. Culture. Inequality.

- 1 Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEUL/ULBRA). Especialista em Psicologia Hospitalar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5023428014423497>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-9603>. E-mail: iule.landinho@estudante.ifto.edu.br
- 2 Graduada em Letras e Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins – Unitins e Tecnologia em Secretariado Executivo pelo Centro de Ensino Superior de Maringá – Cesumar. Especialista em Libras e Educação Especial pela Faculdade do Noroeste de Minas – Finom, Em Arteterapia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4211508580174538>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2632-1038>.
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Introdução

Antes de dar início ao desenvolvimento do presente artigo, faz-se necessário que haja a conceituação de cultura. Para Williams (2011), ela vai além do que usualmente conhecemos. Sua prática é diferenciada porque nela “havia mais coisas na vida do que a economia, a oposição à manipulação, o compromisso com a extensão da educação popular. Seus inimigos eram o sistema político e econômico, as manipulações, os antieducadores” (p. 7).

Assim, percebemos cultura como a junção de atividades direcionadas às bases/fundamentos sociais, atuando de maneira enfrentadora e superante de crenças/maneiras de pensar que podem ser, em determinado nível, debilitadoras e/ou paralisantes.

É pertinente citar que a nomenclatura pode ainda apresentar outras conceituações, mas será reduzida a duas, a saber:

O campo semântico da palavra ‘cultura’ possui duas extremidades. Em uma extremidade a cultura é ‘considerada como o conjunto de disposições e das qualidades características do espírito cultivado, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais [...]’. Na outra extremidade, a cultura é ‘considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo [...]’ (FORQUIN, 1993, p. 1 apud CHAVES, 2015).

Em outras palavras, no primeiro sentido apresentado temos que cultura se refere a experiências de conhecimento compartilhadas não somente por um indivíduo, mas por determinada comunidade coletiva. Já o segundo está relacionado ao cotidiano vivido por dado grupo social. Na verdade, os significados se relacionam entre si e a compreensão de tal relação será útil para o prosseguimento do suporte teórico que será destrinchado a seguir.

Partindo dessa premissa, nosso foco consistirá em estratégias que possam vir a diminuir a desigualdade sociocultural que ainda faz parte da realidade dos estudantes brasileiros – o que atinge principalmente os de menor nível econômico.

Faz bem notificar que na contemporaneidade a criança é reconhecida como sujeito sócio-histórico, possuidor de direitos sociais, o que se leva a se considerar a educação como uma exigência. Assim, ela ocupa cenário social significativo. Concomitantemente a tais mudanças estruturais, tem se tornado mais intensa a atribuição de valor da educação infantil ao total desenvolvimento do que são inerentemente potencial do homem (ANDRADE, 2010).

Em meio às opções que cooperaram com o avanço da propagação do serviço relacionado à educação infantil brasileira, pode-se citar o desenvolvimento epistemológico a respeito do desenvolvimento da criança, a inserção feminina no mercado de trabalho e a recente perspectiva de que a criança é indivíduo que precisa ter os direitos respeitados, principalmente nos primeiros anos de existência (ANDRADE, 2010).

Rousseau (1994, p. 69 apud Maia, 2012) faz a seguinte afirmação: “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Com isso, denota-se que a criança precisa ter o lugar que é próprio a ela respeitado e valorizado. Não se deve olhar para esse momento de vida meramente como uma fase transitória, passageira, efêmera. Apenas como o amanhã, o futuro, ou se utilizar de jargões deste teor. É preciso se atentar às particularidades e investir nos pré-púberes com todas as forças existentes.

No entanto, apesar da perspectiva atenta para os benefícios proporcionados pela escola, essa vivência é um processo longínquo para inúmeros indivíduos (MORAES, 2014). Dessa forma, compreende-se que existem inúmeras limitações e obstáculos para a efetivação do processo de estudo. Como consequência, tem-se o fracasso escolar. Quanto às causas desse fenômeno, Sousa (2012, p. 5) afirma:

Antigamente costumava-se atribuir à criança toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos, tanto situacionais, quanto interpessoais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o “contexto” em que a criança se encontra precisa ser considerado. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Assim, não se pode ser ingênuo a ponto de não analisar de maneira minuciosa o ambiente vivido pela criança, bem como as características inerentes a esse lugar. Assim, infere-se que a interação entre família e escola se torna fundamental para o ensino e apreensão do conhecimento. Pode-se considerar as duas estruturas como os mais basilares suportes da criança, porque ela recorre a tais instâncias em momentos de desafio, tristeza, alegria, etc. A atenção de ambos pode detectar mais facilmente possíveis problemas de aprendizagem (SOUSA, 2012).

Diante dessa realidade, surgem algumas questões: “De que forma deve ocorrer a participação da família na escola? De que maneira a escola pode estimular a participação dos pais? Quais os principais resultados trazidos por essa participação?” (SOUSA, 2012, p. 5).

Metodologia

Quanto à metodologia adotada, é importante citar que este estudo se baseou numa revisão bibliográfica direcionada, feita entre maio de 2017 e fevereiro de 2018. O critério de inclusão adotado se baseou na existência de relação com o tema/eixo temático em questão, de modo a contribuir de forma significativa com a pesquisa final. Foram excluídos itens que se distanciavam da ideia primeiramente proposta e que não possuíam associação com o objetivo final do trabalho.

Assim, trata-se de uma pesquisa pura ou básica, de natureza qualitativa, bibliográfica de cunho explicativo. Como afirma Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado e publicado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos científicos.

Quanto a sua abordagem qualitativo-explicativa, Marconi e Lakatos (2004) trazem que este método ao descrever a complexidade dos aspectos comportamentais humanos, preocupa-se com suas análises e interpretações.

Inicialmente, fez-se um levantamento sistematizado do material coletado com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise e discussões do estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica as análises foram feitas através da integração dos principais subsídios teóricos disponíveis sobre o tema estudado, e por revisão metódica de literatura, onde a apresentação dos dados da pesquisa dar-se-á através da elaboração de textos reflexivos.

A integração e coleta dos dados referentes a esta pesquisa foi feita manualmente, em fontes diversas, tais como: livros, revistas, monografias e artigos científicos, com o intuito de encontrar respostas para o problema de pesquisa e seus objetivos. Mais especificamente, foram realizadas consultas à legislação vigente, livros e artigos, todos podendo ser encontrados na Internet.

Resultados e Discussão

De acordo com Redin (2007, apud Maia, 2012, p. 30), as significações de infância e criança trazem consigo uma bagagem de convenções sociais, como: “histórias, ideias, valores” e que, por esse motivo, são mutáveis com o decorrer do tempo; já que manifestam o que é tido por verdade, em dado momento histórico, por determinado grupo social. Assim, os comportamentos relacionados à infância bem como a forma de percebê-los não é neutra, mas, antes, carregada por

atributos da história.

Levando em consideração o contexto atinente à história vê-se que a educação formal (de 0 a 6 anos), há algum intervalo de tempo, não era foco de preocupação daqueles que desenvolviam as políticas públicas de educação do Brasil. Para que essa conquista fosse exitosa, foi necessário que antes existisse luta e perseverança por aqueles que tomavam para si essa causa, que posteriormente, se transformou em lei (OLIVEIRA, 2008).

Junto a essa mudança vê-se também que a estrutura familiar mudou de forma significativa com o capitalismo e as mudanças decorrentes do mesmo. Assim, foi preciso que os núcleos familiares migrassem do campo para a zona urbana, na tentativa de oportunizar educação aos filhos, para que enfim pudessem ter acesso a uma vida melhor (OLIVEIRA, 2008).

O processo educacional focaliza a condução do indivíduo ao momento de ensino e aprendizagem, porém, por diversas vezes esse papel se confunde com o da família, que objetiva educar. Educação essa permeada por ética e valores, empatia, respeito, etc (OLIVEIRA, 2008).

A família tem função basilar no processo de educação, porque o estímulo gerado pelo meio familiar pode potencializar determinadas cognições e formas de conhecimento. Cabe destacar também que a tarefa de casa pode ser vista como uma ferramenta de aproximação com os pais, de forma a conquistar a atenção dos filhos e aumentar a chance de interação com a vida acadêmica dos mesmos. O acompanhamento escolar tornará mais fácil a vida do aluno, além de ser grande a chance da sensação de segurança e maior desempenho escolar (SOUZA; ALMEIDA, 2015).

Carvalho (2004 apud Souza; Almeida, 2015, p. 9) testifica que a realização da tarefa de casa é um momento oportuno para que o laço possa ser estabelecido com as atividades realizadas pela escola. Pois não é sempre que as famílias compreendem a importância desse momento, se fazendo necessário a implementação de regulamentação por parte da escola para que haja a estimulação do filho para o desenvolvimento das atividades propostas.

Desta forma, “a política de intensificação do dever de casa, então, pode ser interpretada como uma forma da família se aproximar mais da formação educacional de seus filhos (entes) e de também promover a melhor educação” (CARVALHO, 2004 apud SOUZA; ALMEIDA, 2015, p. 9).

Sendo assim, é possível se referir à tarefa de casa como uma maneira sistematizada de obtenção da proximidade familiar, no que tange à realidade educacional experienciada pelo aluno. Tal incentivo consiste num instrumento de incentivo aos pais ou responsáveis de modo a aumentar ou mesmo gerar neles o desejo por conhecer a escola de maneira mais aprofundada.

Isso culmina na aprendizagem do estudante, uma vez que possivelmente sentirá mais segurança por possuir seu seio familiar envolvido com o lugar de criação de pensamentos e que passa muitas horas do dia, se encontrando, assim, familiarizado com o ambiente (SOUZA; ALMEIDA, 2015).

Soares (2010) acrescenta que o acompanhamento no processo de desenvolvimento educacional produz sensação de valorização e importância e que podem mesmo facilitar o aprendizado. Todavia, isso se dá não só mediante o fazer das tarefas de casa, mas também ocorre com o “incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola” (p. 6).

Isso posto, consegue-se compreender um pouco mais a respeito da função que a família exerce sobre os membros que a compõem. Soares (2010, p. 6) afirma o seguinte:

Assim, a preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família quando a criança está em seu interior e esta deve preparar o jovem para atuar com liberdade, mas sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel de a família contribuir para uma boa formação de caráter dos seus filhos, repassando os valores éticos e morais, sem eximir da sua responsabilidade o papel de educadora (...).

Desse modo, a família se constitui como agência formadora do caráter dos filhos, exercendo, também, função social (uma vez que os filhos são constituintes da sociedade e, por isso, devem ser ensinados a respeitar as regras que vigoram em tal contexto). Assim, os filhos precisam entender

que são os únicos responsáveis pela emissão dos próprios comportamentos, para que sejam pessoas que realmente exercem seu direito de cidadania (SOARES, 2010).

Além disso, também tem o dever de educar as crianças – papel dos pais, vale ressaltar, não escolar –. Logo, se o indivíduo não apresenta princípios éticos/morais comumente se associa à omissão ou erro familiar e, por essa razão, a escola precisa compensar essa falta (SOARES, 2010).

Como complemento dessa colocação, tem-se a fala de Poppovic (1979), que assegura que a capacidade de absorção de conhecimentos e seu uso não são imutáveis, podendo, assim, ser alterado de várias formas possíveis. É consenso que quanto antes for realizada intervenção, mais potencial resultado haverá. Sabe-se também que uma intervenção dita como boa pode equiponderar precisões e habilidades fundamentais que se encontram em falta ou que não possuem condição de desenvolverem no local em que a criança ou o adolescente estão inseridos.

A aprendizagem infantil está ligada a outros fatores, que a autora supracitada melhor explica, a saber:

Sabe-se que a capacidade de aprendizagem da criança está diretamente ligada à motivação, vontade, atitude e desejo de bem aprender, a um auto-conceito positivo a respeito dessa capacidade, a uma necessidade de corresponder às expectativas escolares dos pais, a uma boa aceitação dos pais em relação à escola, a um ambiente favorável em casa no que diz respeito aos assuntos escolares e tudo o mais que, de maneira ampla, numa área afetiva, liga diretamente a escola, a professora, a casa e o ambiente mais amplo à criança e aos bons resultados que pode conseguir na sua vida de estudante (POPPOVIC, 1979, p. 53, 54).

Dessa forma, a parceria entre escola, aluno e professor precisa realmente vir a existir. Não somente existir, mas ser eficaz. Assim, é preciso caminhar em direção a esse fim, para que os resultados sejam mais prazerosos e eficientes a todas as partes relacionadas. Já que a apresentação dessa dinâmica pode gerar desenvolvimento. O desenvolvimento será conseguido quando a motivação estiver fortalecida, a criança perceber a aprendizagem como atividade desafiante e prazerosa (e não a associar a um caráter punitivo e enfadonho), ver as expectativas colocadas sobre ela como algo que a ajudará a se mover, e não a paralisará, dentre outros.

Em meio a esse processo existe ainda a relação com o professor, que, sem dúvidas, é digna de atenção. Como o corpo docente passa um tempo relativamente longo próximo à criança, ele influencia de forma significativa a autoestima e personalidade do ser que está nessa fase do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2008).

Essa execução da influência é ainda mais potencial quando se refere a crianças entre zero e seis anos, pois é nesse momento que estão ainda mais receptivas aos adultos com quem possuem algum tipo de ligação. Portanto, as instituições infantis precisam estar atentas sobre sua relevância na formação identitária de uma criança (OLIVEIRA, 2008).

É muito importante esclarecer que, com tal explicação, não se está sendo determinista no que se refere a essa fase da história de vida. Obviamente entende-se que, ao longo do tempo, a criança continuará imersa no ciclo de mudanças, pois é natural que, como pessoas, se sejam submetidas a diversas modificações. Contudo, não se pode desprezar que essa fase consiste numa faixa etária marcante e que, dessa forma, comportamentos relativos ao preconceito, depreciação, degradação, dentre outros por parte do professor podem culminar em traumas em longo prazo (OLIVEIRA, 2008).

Relacionado a formas lúdicas de ensinar (e, conseqüentemente mais prazerosas à criança), as chances de efetivação do aprendizado aumentam. Sobre isso, Côrrea e Bento (2012, p. 3) asseveram que:

Devemos valorizar à introdução das brincadeiras na escola, pois para as crianças o brincar é a principal atividade do dia. Quando a criança aprende brincando, o mundinho do saber fica diretamente ligado ao do prazer, e com isso há uma maior facilidade de assimilação do conhecimento. A criança é um ser

espontâneo e a brincadeira deve estar sendo aplicada dentro dessa espontaneidade, pois, a criança brinca por prazer e porque sente vontade de brincar, com isso está expressando seus sentimentos e desejos.

À vista disso, entende-se que o professor é responsável por usar esse elemento (brincar), uma vez que é um facilitador do processo de aprendizagem, por estar presente de forma intrínseca ao cotidiano da criança e estar relacionado a uma série de significações próprias e particulares a tal universo. A espontaneidade, presente nessa atividade, também pode e deve ser explorada.

O professor também é responsável pelo discernimento pedagógico referente à melhor exploração desse contexto, facilitando a existência de espaços, tornando acessíveis materiais, sendo de fato mediador da fonte de conhecimento. Já que se essa parte da infância for ignorada, um importante instrumento será perdido, ou seja, um potencial origem de estímulo não será aproveitada (CÔRREA; BENTO, 2012).

Se a criança brinca, tende a aprender muito mais, e, nessa troca, o professor também aumenta seu repertório de conhecimentos (CÔRREA; BENTO, 2012). Noutras palavras, “é brincando que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança” (p. 3).

Thompson (1987, p. 203 apud Veiga, 2017) fala que a realidade sócio-econômica pode afetar, e até mesmo, impedir que essas decorrências do processo educacional sejam trazidas à existência. Ele fala que:

O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780, e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola. O autor destaca ainda que a forma predominante de trabalho infantil era a doméstica, no âmbito da economia familiar.

Desta forma, a criança era um ser ativo nos processos do mercado de trabalho. Sua mão de obra era comum e parte integrante do funcionamento social e econômico. Aos poucos isso foi se alterando. Então, como existiu uma relação direta entre desenvolvimento industrial e exploração da mão de obra infantil, a mão de obra foi regularizada mediante a inauguração da frequência escolar obrigatória (ENGELS, 1985 apud VEIGA, 2017).

Quanto a esse cenário, Freitas (2013, p. 17) traz que: “refletir sobre avaliação e inclusão na perspectiva da criança e do adolescente representa um esforço no sentido de pensar as vulnerabilidades do ponto de vista do personagem vulnerável”. Pois assim, as chances de empatia aumentam e a motivação para a busca de melhorias sociais tendem também a aumentar. O autor citado ainda assegura:

A vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva. Tal como fazemos nos dias de hoje, é possível que inclusão se torne um termo politicamente relevante, mas com repercussão ínfima no cotidiano de milhares de crianças e adolescentes, sujeitos de direito no repertório de leis que construímos para tratar do assunto.

Logo, é importante se permitir pensar a respeito da fase infantil e dos dispositivos que a caracterizam. Já que, a criança pobre está num ponto marcado pelas condições de vulnerabilidade social, e, para que as barreiras históricas, culturais e econômicas sejam superadas pela educação é necessário que antes tal modelo seja revisitado, compreendido para que gradualmente seja modificado. E, então, a libertação do oprimido, como afirma Freire (1987), será enfim concretizada.

Considerações Finais

Diante de tudo isso, acredita-se que o professor/educador, na posição de agente de transformação possui relevância para a potencialização do ato de recriar, refazer, criar, transformar.

Não só do educando, mas dele também. Pois distantes dessa condição, se torna impossível que haja culminação da manifestação do conhecimento/saber. Somado a isso, não se deve desprezar, ainda, a importância atribuída ao núcleo familiar, já que ele também é lugar de desenvolvimento e as relações ali presentes influenciam significativamente o desempenho escolar apresentado pelo indivíduo.

Fato que ainda se relaciona ao empoderamento, que segundo o dicionário Priberam (2013/s.p) baseia-se no: “ato ou efeito de dar ou adquirir poder ou mais poder”. E poder, para o mesmo dicionário, é definido como: “ter direito, razão ou motivo”. Logo, pode-se compreender que esse é um fenômeno que ocorre quando se tem os direitos garantidos pela legislação vigente (Constituição Federal) experimentados.

Portanto, ao se assumir um compromisso social entre família, sociedade, escola e indivíduo será possível a existência de transformações sociais, uma vez que a educação é um potencial ferramenta transformadora dos determinantes sociais vigentes nos cenários particulares das pessoas.

Logo, uma vez que exista o processo de ruptura estrutural (por meio da legislação específica e sua ulterior concretização) se tornará possível gerar crescimento, oportunidade, autonomia e movimentação econômica. Assim, é importante que a luta pela educação não cesse jamais pois, desta maneira, haverá condições mais satisfatórias aos indivíduos necessitados.

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 193 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 mai. 2017.

CÔRREA, Leidniz Soares.; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A Importância do Lúdico para a Aprendizagem na Educação Infantil**. 2012. Disponível em: http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218. Acesso em: 14 fev. 2018.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>. Acesso em: 03 mai. 2017.

DICIONÁRIO **Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 09 mai. 2017.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O Aluno Incluído na Educação Básica**. Editora: Cortez, 2013. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAES, Fernanda Luz. **O Direito Fundamental à Educação De Crianças e Adolescentes e os Instrumentos Jurídicos para Redução da Infrequência/Evasão Escolar**. 2014. Disponível em: http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/fernanda_moraes_2014_2. Acesso em: 14 fev. 2018.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Pepsic**. N. 27, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004. Acesso em: 14 fev. 2018.

POPPOVIC, Ana Maria. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. **Cadernos de Pesquisa**. 1979. P. 51-55. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/457>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, Jiane Martins. **Família e Escola: parceiras no processo educacional das crianças**. 2010. Disponível em: <http://ns1.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA->. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento de Aprendizagem da Criança**. 2012. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOUZA, Dorotéia Alves de.; ALMEIDA, Cesário Ferreira de. **A Importância da Proximidade Família e Escola no Desenvolvimento Escolar da Criança no Ensino Infantil**. 2015. 16 p. Disponível em: http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/revista2015/2. Acesso em: 14 fev. 2018.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.4, p. 1239-1256. Out./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64210/43289>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Recebido em 10 de julho de 2019
Aceito em 25 de maio de 2022