



Desigualdade social e trabalho docente: os desafios da Educação Infantil

Social inequality and teaching work: the challenges of early childhood education

Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara¹

Letícia de Andrade²

Allan Henrique Gomes³

Resumo:

Este artigo é uma síntese dos resultados de uma Dissertação de Mestrado em Educação que tem o propósito de investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam no contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente. Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de dois Centros de Educação Infantil da cidade de Joinville - SC, acerca do trabalho docente no campo da desigualdade social. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2023. A partir da análise dos resultados, foi possível discutir a percepção das professoras sobre a desigualdade social em seu contexto de trabalho, bem como a implicação com as situações enfrentadas pelas crianças e famílias, além de problematizar os desafios e a precarização do trabalho docente. Observa-se a necessidade de qualificação das estratégias governamentais em prol da garantia de equidade, fato que exige estudos em uma perspectiva crítica sobre a desigualdade social. Em suma, a discussão sobre desigualdade social e as políticas públicas promotoras de proteção social demanda continuidade, especialmente a interface com a educação, uma vez que as pesquisas podem contribuir com a reflexão e a construção de possibilidades de enfrentamento da desigualdade social em sua complexidade.

Palavras-chave: Política Educacional; Proteção Social; Desigualdade Social; Trabalho Docente.

Abstract:

This article is a synthesis of the results of a master's thesis in Education that aims to investigate the meanings that early childhood education teachers who work in the context of social inequality attribute to school and teaching work. To this end, semi-structured interviews were carried out with five teachers from two Early Childhood Education Centers in the city of Joinville - SC, about teaching work in the field of social inequality. The field research was carried out in 2023. From the analysis of the results, it was possible to discuss the teachers' perception of social inequality in their work context, as well as the implication with the situations faced by children and families, in addition to problematize the challenges and precariousness of teaching work. There is a need to qualify

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Joinville. Bolsista CAPES parcial. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8104-5662>. E-mail: fernandafca.silva@gmail.com.

² Doutoranda em Psicologia pelo programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e professora no curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala. Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9619-2347>. E-mail: ldandrade@outlook.com.

³ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>. E-mail: allan.gomes@univille.br.

government strategies to guarantee equity, a fact that requires studies from a critical perspective on social inequality. In short, the discussion on social inequality and public policies that promote social protection demands continuity, especially the interface with education, since research can contribute to reflection and the construction of possibilities for confronting social inequality in its complexity.

Keywords: Educational politics; Social Protection; Social inequality; Teaching Work.

Introdução

A operacionalização precária das políticas sociais nos contextos periféricos, tais como saúde, educação, habitação, assistência social, segurança alimentar, segurança pública entre outras, fundamentais ao desenvolvimento humano e social, evidencia o fato de que as estruturas políticas e as ações dos governos oferecem condições desiguais às pessoas e comunidades em situação de vulnerabilidade social, aprofundando com isso a desigualdade social. A referida situação requer uma reflexão de que as condições socioeconômicas, do território, de gênero e de raça e etnia, não podem ser fatores de exclusão social. Todavia, essa realidade, além de agravar aspectos vitais da pessoa e dos grupos humanos, tem por efeito uma enxurrada de demandas sobre as instituições educacionais, gerando inquietações e atribuições excessivas ao trabalho docente (Moraes, 2019).

Cabe, portanto, a reflexão da importância de políticas inclusivas que busquem promover a equidade de oportunidades e acesso universal a uma educação de qualidade para todos, independente do território e situação socioeconômica. Em vista disso, entende-se que o trabalho docente na Educação Infantil é uma atividade complexa e fundamental, uma vez que pode promover o desenvolvimento e a proteção social de crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

A partir desta perspectiva, esse texto favorece a apresentação da relevância do trabalho docente em contexto periférico, a fim de explorar as percepções e desafios das docentes no cotidiano educacional, bem como sobre a obrigação do Estado em garantir o acesso aos direitos de forma equitativa e justa, especialmente, na Educação Infantil, fase basilar do desenvolvimento humano. Busca-se construir uma análise da premissa de que a pesquisa tem um compromisso ético e político de promover uma reflexão crítica sobre a realidade, à luz das representações das professoras que atuam na Educação Infantil em contexto de desigualdade social.

Sendo assim, a relevância da pesquisa está no olhar para os aspectos subjetivos que constituem o fazer docente em territórios de vulnerabilidade social, ampliando a compreensão acerca da reflexão sobre a atuação para o aprimoramento e transformação social, na promoção do incentivo às ações cidadãs para a construção de uma sociedade mais justa. Compreende-se a desigualdade social a partir dos estudos de Sawaia (2009, p. 369) como “ameaça permanente à existência que cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação”. Logo, este artigo propõe investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil, que atuam no contexto de desigualdade social, atribuem à escola e ao trabalho docente.

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistadas cinco professoras que trabalham em Centros de Educação Infantil (CEIs) de um bairro periférico na cidade de Joinville, Santa Catarina e possuem ampla experiência no contexto educacional. A pesquisa de campo foi realizada em março de 2023 e os procedimentos metodológicos foram descritos na seção específica, intitulada Métodos e Procedimentos.

1 Reflexões sobre a Educação Infantil e Implicações da Desigualdade Social

A seguir, são apresentadas reflexões teóricas que colaboram com a pesquisa e as análises realizadas. Discutir acerca da infância e seu território impulsiona a entrada em um universo carregado de histórias que vão além do transcorrer do tempo. É imergir em um oceano de direitos adquiridos, onde se entrelaçam as teias que vão em direção à defesa da igualdade e enfrentamento à desigualdade social.

Nesse contexto, a busca pelos direitos educacionais é indispensável, diante da necessidade de assegurar não apenas oportunidade de acesso à educação de qualidade, mas também ao ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças no seu período de descoberta, construção e de conhecimentos que devem ser preservados, protegidos e valorizados. A criança não pode ser pensada apenas como criação humana, como um ser estritamente biológico: “As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto, no dia em deixar de ser criança” (Kramer, 2006, p. 5). Reconhecer as crianças como sujeitos potentes de compreender e agir em seu contexto, significa ponderar suas opiniões e experiências para a formulação de políticas, práticas pedagógicas e sociais.

Isso demanda uma mudança de paradigma na forma como a sociedade enxerga e a trata, reconhecendo sua autonomia e importância no presente, e não somente no futuro como adultos.

Em um breve processo de reminiscência, a inclusão das crianças na instituição educacional das creches é atribuída a toda a luta dos direitos de mulheres trabalhadoras, em benefício ao cuidado e assistência às crianças das mães trabalhadoras. Arroyo (2013) relata que a participação das mulheres no mercado de trabalho, como forma de contribuírem com o sustento familiar e a busca por seus direitos, intensificou também a ideia do reconhecimento por um espaço público e de proteção para as crianças pequenas de zero a sete anos. Com isso, vagarosamente políticas de garantias para mulheres e crianças foram surgindo: “O movimento das mães e das comunidades populares se coloca como uma das lutas de proteção e cuidado que são demandados como dever do Estado e com direito da infância e das próprias mães e comunidade” (Arroyo, 2013 p. 184). A emergência de políticas voltadas à infância emerge na semelhança e garantia de direitos das mães trabalhadoras, acrescidos a isso o surgimento de uma abordagem inclusiva e justa, a fim de garantir o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças.

A convenção sobre os direitos da criança e diversos outros documentos, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil, proporcionam novos paradigmas para a compreensão dos direitos infantis, ampliando a concepção do direito da criança ao espaço. Uma abordagem distinta ganha destaque nos estudos sobre infância a noção de território, quando o espaço é reconhecido como um direito politicamente estabelecido.

O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido (Lopes, 2013, p. 290).

Assim sendo, a criança obteve o seu espaço. Arroyo (2013, p. 184) descreve: “As creches comunitárias podem ser vistas como criação de seus lugares diante da negação de lugares públicos. Até hoje, o nome creche remete a um espaço pobre, popular, não público”. Lopes (2013) profere que, no final das décadas de 80 e 90, observou-se um significativo

crescimento nos estatutos políticos e legais que conferem à criança a condição de sujeitos de direito.

Em conformidade com Arroyo (2013, p. 179): “A infância vai abrindo espaços na sociedade, nas Ciências sociais, no sistema educacional e na pedagogia no ordenamento legal traçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA”. A identificação dos significados e sentidos de ensino e aprendizagens que as crianças pequenas têm sobre as experiências que vivem, passam a ganhar mais sentido com a legitimidade de leis de proteção.

A dimensão que envolve o território para a Educação Infantil e o trabalho docente vai além de um espaço de conhecimentos. O papel dos Centros de Educação Infantil está ligado a um contexto ativo, dinâmico e lúdico de trabalho intencional para as crianças, a fim de promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, afetivos e cognitivos importantes para a continuidade de seus estudos em a sua futura trajetória escolar.

De acordo com Alarcão (2001, p.17), a escola: “É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é aprendizagem em suas várias dimensões”, tendo em vista que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (Freire, 2002, p. 22). De maneira que o trabalho do professor para o educando se transforme em uma prática intencional do fazer pedagógico, como Paulo Freire (2002) descreve, fundamentado na ação que requer um “pensar certo”, daquilo que se pode descobrir, explorar e analisar no ato de ensinar e de se relacionar com os sujeitos do conhecimento. Isso implica refletir sobre si mesmo e sobre o outro ao longo do processo educativo, mantendo a rigorosidade da pesquisa epistemológica que se solidifica na relação entre teoria e prática.

A educação escolar é um direito historicamente adquirido e juridicamente protegido. O Estado brasileiro tem a obrigação de assegurar a gratuidade, bem como acompanhar e intervir em questões relacionadas à permanência estudantil. Salienta-se que direito à educação no Brasil contempla também políticas de valorização de professores, proteção à qualidade da educação para que as crianças possam se realizar.

Estar em espaço escolar diariamente com os discentes, docente e/ou outros profissionais, de modo geral, pode ser a reafirmação constante de que ali é um lugar que evidencia o acompanhamento e progresso dos estudantes de toda e qualquer faixa etária, mas

também um ambiente de Direitos que às auxiliam a conhecer mais sobre si, sobre os outros e, além de tudo, sobre a vida que as cerca no sentido de contribuir com a construção e compreensão de sua história, de sua cidadania, de sua autonomia e emancipação no mundo e para o mundo.

A defesa em favor de uma educação de qualidade para as crianças não se restringe apenas ao Estado que desempenha um papel fundamental de regulação das políticas educacionais. A luta democrática em prol da educação que objetiva a igualdade de oportunidades e condições de direitos sociais garantidos é uma missão de toda a sociedade que pode ter o interesse de se unir coletivamente, incluindo instituições governamentais e comunidade escolar empenhados em promover uma educação igualitária. Para Höfling (2001, p. 31): “Estado é conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército que possibilitam a ação do governo”. Em se tratando da importância de defender a história das crianças e de seus direitos, Cury (2022, p. 247) descreve que: “Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. Neste caso, é primordial ressaltar também o papel de organização da sociedade civil que tem: “O poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de reivindicação de demandas fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania” (Höfling, 2001, p. 39).

Pode-se dizer que a importância de conhecer os problemas educacionais e, sobretudo, os direitos que garantem a educação para às crianças e todos os integrantes da sociedade civil, independente de gênero, raça e território que se vive, pode ser uma das mais genuínas possibilidades de atacar os problemas da desigualdade social e, conseqüentemente, educacional.

Vale destacar que, no percurso docente nos inúmeros territórios educacionais, a desigualdade social é um obstáculo, pois está contida nas relações de acesso direitos básicos, nos aspectos econômicos, estrutural nos aspectos relacionados às oportunidades, educacionais, saúde, moradia e pertencimento social. É um processo inevitável e está posto nos atravessamentos que perpassam a construção histórica e social advindas também das características da dimensão econômica e da relação de poder. Sabe-se que não existem soluções pré-determinadas que conttenham o avanço da desigualdade, porém a necessidade de

manter representantes que busquem transformações sociais se faz necessária. Tal como manifestado por Sawaia:

Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade (Sawaia, 2009, p. 369).

Essa exclusão pode ser entendida em suas dimensões materiais e relacionais como algo que pode se tornar permanente ou provisório devido à dependência e a falta de uma rede de apoio, políticas de proteção e suporte afetivo. Sawaia (2009) relata que os indivíduos não se libertam da exclusão a partir de receitas prontas. Ademais, descreve que “[...] é um processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, em um movimento dialético entre a morte emocional e a exaltação revolucionária” (Sawaia, 2009, p. 110-111).

A educação pode desempenhar um papel fundamental de apoio ao compromisso social, mediando situações em que a formação dos indivíduos se reconheça para agir contra as injustiças sociais e desigualdades presentes na sociedade, a fim de que todos possam reconhecer seus direitos e ser respeitados pela garantia desses direitos. No campo da educação, o papel do/a professor/a é indispensável na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais.

A escola e as relações pedagógicas podem ser transformadoras para a vida de crianças e jovens que experimentam nos seus territórios existenciais os efeitos da desigualdade social. Entretanto, infelizmente, a educação de modo histórico não se configura como um direito equitativo (Libâneo, 2012) e, além disso, as reformas implementadas na década de 1990, que geraram a intensificação do magistério, ampliação dos tipos de tarefas (sistemas de controle cada vez mais burocratizados), desqualificação e precarização do trabalho docente, impactam nos valores e práticas vinculadas à educação pública, bem como nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Isto quer dizer que as reformas da década de 1990 repercutem na atuação pedagógica, uma vez que consolidam a narrativa basilar do neoliberalismo: a instauração da performance e da competição como necessárias para um bom desempenho na educação (Ball *et al.*, 2013).

Gatti (2016) discute que o cotidiano de trabalho dos professores é marcado pelo excesso de trabalho, pela burocratização, quantidade de alunos por sala de aula, falta de recurso e material escasso, que pode prejudicar o desenvolvimento das propostas no dia a dia escolar, falta de professores, falta de bibliotecas, assim como o ensino que muitas vezes não conversa com a teoria e a prática. Por isso, é essencial validar a urgência e a relevância do trabalho docente para que existam professores que realmente tenham a intenção atuar na área da docência. Tem-se que “a carreira não se mostra compensatória. [...] Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui com um fator importante” (Gatti, 2016, p. 168).

A defesa para uma escola pública e de qualidade, justa e igual para todos, deve estar pautada e organizada para que os estudantes encontrem um espaço de socialização de saberes e convivência para o desenvolvimento integral. Todavia, os desafios para se chegar a essa finalidade não são poucos e, em medida significativa, dependem do trabalho docente. Tardif e Lessard (2005) colocam que o professor atua em uma organização burocrática, voltada a dar conta dos conteúdos para fortalecer uma sociedade de classe, em que reformas surgem e, por vezes, a escola não tem recursos para acompanhar tais reformas, afetando a performance do professor no seu fazer pedagógico.

2 Metodologia

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como participantes cinco professoras da Educação Infantil que residem e atuam em contextos periféricos da cidade de Joinville - SC. Elas indicam conhecer o território além das experiências de trabalho. No último censo (2022), o município já contava com mais de 616 mil habitantes, localizado no litoral norte de Santa Catarina, com forte tendência ao setor industrial e com intenso fluxo migratório de pessoas de outras regiões do Brasil em busca de melhores condições de vida e trabalho (IBGE, 2023).

O projeto de investigação foi submetido e aprovado em um Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, tal como exposto no Parecer Consubstanciado n. 5.600.005. A escolha por parte das participantes ocorreu levando em conta um território de acesso aos pesquisadores e localmente marcado por aspectos de vulnerabilidade social. O convite surgiu

a partir de visitas às instituições como forma de aproximação com a realidade e o contexto de trabalho. A participação das professoras aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), realizadas no próprio espaço dos Centros de Educação Infantil, no caso, duas unidades públicas do mesmo território. A escolha das professoras como interlocutoras da experiência docente no contexto de desigualdade social também foi uma decisão orientada pela perspectiva qualitativa.

Para Bodgan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Para Lüdke e André (2013, p. 110), “este tipo de pesquisa apresenta-se como uma espécie de funil: no início, há questões ou focos de interesses muito amplos que, no final, se tornam mais diretos e específicos”.

O roteiro de entrevistas foi construído com perguntas abertas que fomentaram a fala das participantes, privilegiando questões relacionadas às percepções acerca do trabalho docente em contexto periférico. Foram selecionadas para participar da pesquisa cinco professoras que lecionam e trabalham diretamente com a Educação Infantil em contexto de vulnerabilidade social, com mais de cinco anos de atuação. Para manter o sigilo, foram escolhidos, pela equipe de pesquisa, nomes de mulheres que historicamente contribuíram, em campos sociais diversos, com a ampliação dos direitos, cidadania e sensibilidades: a primeira professora estará identificada como Professora Zilda Arns e, respectivamente, Professora Chiquinha Gonzaga, Professora Dandara dos Palmares, Professora Tarsila do Amaral e Professora Erundina da Silva, totalizando cinco professoras, conforme disposto no Quadro 1.

QUADRO 1 - Participantes da pesquisa e entrevistas

Nome	Tempo de experiência docente	Duração da Entrevista	Data
Zilda	23 anos	19 minutos	04/03/2023
Chiquinha	10 anos	14 minutos	04/03/2023
Dandara	21 anos	13 minutos	04/03/2023
Tarsila	5 anos	17 minutos	04/03/2023
Erundina	9 anos	12 minutos	04/03/2023

Fonte: primária.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2023, tiveram duração média de 25 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição das entrevistas, as informações produzidas foram analisadas, tendo como inspiração metodológica os pressupostos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), acontece em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com a colaboração Lüdke e André (2013, p. 45) quando abordam que: “A tarefa de análise implica, no primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” Esse processo acontece sempre em diálogo com o objetivo principal da pesquisa.

Com a pré-análise, as informações das entrevistas foram tabuladas, em um primeiro momento, buscando relações entre as falas das professoras. No segundo momento, fez-se um olhar transversal para as questões, de uma forma não ordenada pelas perguntas, buscando possibilidades de vínculos, sentidos e possíveis articulações teóricas, construindo as categorias analíticas exibidas a seguir.

3 Resultados

3.1 Educação Infantil em contexto periférico: percepções de professoras

A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil da Secretaria de Educação – SED da cidade de Joinville, em Santa Catarina. As instituições estão localizadas em um bairro populoso, situado na região sudeste da cidade. O território em questão é afastado da região central. Em ambas as unidades, a recepção ocorreu por parte da direção do centro de Educação Infantil, apresentando o espaço às pesquisadoras e oferecendo a oportunidade para que fosse feito um contato e o convite direcionado às professoras solicitando a participação nas entrevistas. A pesquisadora se dispôs a ficar durante um período em cada unidade, realizando as entrevistas nos espaços cedidos pela direção da escola.

Nas entrevistas, as professoras externaram que a participação tímida e incipiente das famílias no cotidiano das atividades educacionais, incide sobre o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil. Elas observaram que o engajamento dos pais nos projetos e

reuniões é um obstáculo significativo à parceria entre a escola e a família. Como exemplo disso, citaram a dificuldade de marcar um horário com as famílias para discutir o desempenho das crianças percebendo, assim, uma barreira na comunicação e cooperação entre escola e os pais.

Sabe-se que quando existe parceria na relação entre família e escola os professores podem trabalhar em conjunto com os pais para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No entanto, quando a participação da família é insuficiente, a compreensão acerca dos princípios transmitidos pelo Centro de Educação Infantil (CEI), sobre o desenvolvimento das crianças e desinteresse podem ser evidenciados. Gatti (2016) expressa que é fundamental o entendimento de que a educação seja um organismo vivo, bem como está imersa no cotidiano das famílias, na cultura e valores de todos envolvidos na educação das crianças, tais aspectos são compartilhados nas interações sociais. Neste sentido, o trabalho docente nas especificidades da faixa etária dos indivíduos é essencial para mediar a socialização desses aspectos, a fim de que se promovam a transformação da sociedade com o seu trabalho docente, ou seja, o vínculo entre família e escola é um elo fundamental para o encaminhamento de vivências significativas.

Diante disso, a Professora Zilda sugere conhecer o território que trabalha e mora. Destaca as principais dificuldades enfrentadas no contexto de desigualdade social, como já mencionado; a falta de participação das famílias nas atividades do Centro de Educação Infantil também é um entrave. Ela expressa que: “Elas [famílias] não veem essa necessidade de participar, de chamar para conversar. É bem difícil marcar horário com elas” (informação verbal)⁴. A professora percebe a maior dificuldade. Relata que, na última reunião, não veio nenhum pai.

Faz-se necessária a problematização a respeito das possíveis motivações pelas quais as famílias não têm participado amplamente do processo educacional das crianças, especialmente nos Centros de Educação Infantil, contexto desta pesquisa. As professoras participantes da investigação apontam que a ausência e falta de participação dos pais se apresenta como um obstáculo. Cabe aqui refletir também sobre os entraves das questões socioeconômicas, trabalho em excesso, ou até mesmo a falta de disponibilidade das famílias que podem influenciar essa participação.

⁴ Entrevista concedida pela Professora Zilda. Entrevista I. [2023]. Entrevistadora: Fernanda Cassimiro. Joinville, 2023. 1 arquivo .mp3.

A reflexão acerca das condições, possibilidades e entraves na participação das famílias no processo de escolarização torna-se importante, sobretudo na pesquisa ancorada em uma perspectiva crítica, uma vez que autoras como Chauí (2008) e Patto (2022) já desvelaram o movimento de culpabilização das famílias que não correspondem ao ideal de família na sociedade capitalista. A culpabilização das famílias em situação de pobreza pode estar vinculada ao preconceito e estigma relacionado às classes populares.

Outrossim, a professora Chiquinha e a professora Erundina, quando associam o comportamento das crianças e a higiene com uma suposta culpa da cultura dos pais, podem evidenciar um aspecto determinista e simplista sobre tais fatores, uma vez que o comportamento das crianças pode ser influenciado por muitos fatores e não apenas pelo ambiente familiar, mas também à escola, à comunidade, às igrejas, entre outros. Vale frisar que é preciso viabilizar uma análise mais aprofunda. A professora Chiquinha relata: “A gente fala muito da higiene...porque a gente tem esse cuidado com a higiene e muita coisa a gente vê. É errado. Poderia ser diferente, poderia ser melhor, sabe? É um pouco da cultura deles também” (informação verbal)⁵. Ela afirma que a sua intenção é querer o bem das crianças e que os palavrões e o comportamentos assustam.

É possível inferir que a fala apresentada demonstrando que as crianças “são assim por culpa dos pais” pode soar algo incisivo diante da complexidade do tema. Indica a possibilidade de ser uma consideração tendenciosa. Faz-se necessário ter uma maior reflexão, um olhar sensível e aprofundamento sobre a comunidade para a busca de mais interação com as famílias objetivando mediar situações de transformação deste ponto de vista. Discordar da forma como a professora compreende a situação relatada é viável, mas julgá-la seria reeditar o mesmo movimento, deixando de analisar essa ação como construída histórica e socialmente. Machado (2014), supervisionando estagiários em Psicologia Escolar, percebeu o julgamento acerca das ações das/os professoras/es como equívocos, bem como afirmou que essa concepção parte de um pressuposto reducionista. Na experiência relatada por Machado (2014), uma das questões que gerou indignação foi também a culpabilização das famílias por uma professora.

A percepção sobre “cultura” das famílias mencionada pela observação da professora Chiquinha pode ser um terreno delicado. Ela pode estar se referindo aos padrões

⁵ Entrevista concedida pela Professora Chiquinha. Entrevista I. [2023]. Entrevistadora: Fernanda Cassimiro. Joinville, 2023. 1 arquivo .mp3.

comportamentais, valores e práticas das famílias, mas é crucial entender que a cultura é um conceito complexo e amplo, não se restringindo a um conjunto pré-determinado de características. Além disso, a generalização pode levar a estereótipos, prejudiciais e culpabilização indevida das famílias pelas situações das crianças.

A professora Chiquinha apresentou uma informação relevante em suas respostas, expressando que o CEI se mobiliza em apoio às famílias que precisam de fraldas e alimentos: “A gente sempre tenta ajudar as famílias, e assim se tem alguma família com necessidade ajudamos”. Ainda neste sentido, a professora Erundina aponta que a escola tem um papel importante na redução da desigualdade social, mesmo que enfrente algumas limitações nesse caminho. Ela destaca a relevância da gestão escolar em reconhecer e apoiar as famílias: “Fazemos com a gestão o que a gente consegue, ajudar”. Acerca da gestão escolar, Alarcão (2001) profere que os dirigentes das escolas devem criar meios e propiciar um ambiente reflexivo de ideias, e deve facilitar o desenvolvimento de habilidade para o encaminhamento de recursos necessários à qualidade do trabalho docente.

A concepção compartilhada pela professora Erundina pode ser analisada criticamente, pois, a partir da reforma do Estado em 1990, a sociedade civil foi convocada a desempenhar ações que deveriam ser responsabilidades estatais. As professoras, mesmo atuando na esfera pública, diante da desigualdade social, sentem-se impelidas a fazer alguma coisa, em uma relação de voluntarismo, de benevolência, e não como agentes do Estado, visto que a perspectiva neoliberal na educação enlaça as docentes aos princípios economicistas, de produtividade e responsabilização individual (Ball *et al.*, 2013).

Em todo caso, é oportuno enfatizar que a higiene e a saúde das crianças são importantes e podem ser discutidas na intencionalidade dos projetos pedagógicos mediados pelo CEI. Entretanto, deve-se ter um cuidado ao excesso da ênfase na higiene física das crianças, tendo em vista que a compreensão docente da Educação Infantil parece, no caso de territórios periféricos, manifestar ainda traços do assistencialismo que marcou o processo histórico e social de conquistas do direito às creches. A ideia de “ajudar” é característica desse olhar em que a cidadania não se apresenta na sua concretude, mas por benevolência de alguns.

Vale rememorar a história da Educação Infantil no Brasil que, no século XX, a partir de modelos de países europeus, com perspectiva higienista, orientados para construção de um “modelo de civilidade”, centrou suas ações em instituições de proteção à infância, pautadas

em uma perspectiva assistencialista. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, por exemplo, tinha como finalidades: atendimentos para as crianças menores de 2 anos (creche) e “divulgação das noções de higiene para a população pobre”, especialmente mães no final da gestação (Montiel; Sarat, 2020, p. 130).

Em 1988, com a Constituição Federal, o Brasil alcançou uma conquista significativa no campo da Educação Infantil, passando a ser garantida como um direito constitucional. Após isso, outros avanços foram conquistados como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). É importante pontuar que a oferta da Educação Infantil vinculada à política educacional é relativamente recente e, na pesquisa, foi possível perceber uma herança assistencial (Montiel; Sarat, 2020).

Em contrapartida, faz-se necessário ampliar o debate e afirmar o papel da Educação Infantil na efetivação da proteção social, uma vez que viabiliza a permanência, especialmente, de mulheres mães no mundo do trabalho. Ademais, o campo da educação contribui com a identificação e prevenção de situações de violência e violação de direitos (Moraes, 2019).

Com as entrevistas, foi possível perceber que as professoras indicam estar cientes que o CEI pode ser um agente para combater a desigualdade social. Acrescentam que o papel solidário intrínseco nas relações humanas é fundamental. Oferecer esse suporte às famílias é reflexo da desigualdade socioeconômica que permeia a comunidade atendida, que enfrentam dificuldades que afetam diretamente a interação social. Vale salientar que o papel do Estado é crucial nesse contexto. Por ser provedor de políticas públicas e serviços sociais, o Estado tem o dever de promover a igualdade de oportunidades, buscando reduzir as dificuldades enfrentadas por muitas famílias. Isso inclui não apenas ações de assistência social, mas também a necessidade de uma atuação mais efetiva do Estado perante aos Centros de Educação Infantil, garantindo que as famílias tenham acesso aos recursos básicos, como fraldas e alimentos, a fim de permitir um ambiente equitativo para o desenvolvimento das crianças em território de vulnerabilidade social. Não obstante, é necessário ponderar também que ações coletivas representadas pela sociedade civil podem impulsionar mudanças significativas na formulação de políticas públicas.

É viável o entendimento de que são vários os atores que possuem o dever de assegurar o direito à educação. Ressalta-se que, de acordo com Cury (2002), a educação é a

consequência da luta democrática com a finalidade de igualdade de oportunidades sociais. É primordial salientar também que, para Hofling (2001), a sociedade civil pode viabilizar a articulação entre grupos sociais na intenção de obter-se novos e mais amplos direitos sociais. A professora Tarsila entende que a desigualdade social e os conflitos vivenciados em casa podem afetar o desenvolvimento das crianças. Conforme a professora: “Eu vejo que muitas crianças passam muitas necessidades, então isso acaba mexendo e afetando bastante no aprendizado” (Informação verbal)⁶. É possível inferir que a professora apresenta um olhar sensível às situações vivenciadas. Preocupa-se com o desenvolvimento das crianças em contexto de desigualdade social. Ela expressa que: “Tudo isso que eles vivem, acaba mexendo com o psicológico deles, aí hoje eu vim triste, tudo isso acaba mexendo bastante com eles e com a gente também, porque daí tu sabe que tu tens que ter uma outra sensibilidade”.

Mediante ao exposto, a professora mostrou sua posição em se preocupar com as crianças enfatizando o envolvimento profissional e também uma compreensão da importância do apoio afetivo e emocional para o bem-estar das crianças. Não deixa de ser uma perspectiva sensível o olhar que a professora transmite, é uma leitura que não considera a desigualdade na sua complexidade. Ou mesmo como processo histórico, ela vê a criança, mas não problematiza a questão do território como um efeito da desigualdade estrutural que, por sua vez, pode modelar os territórios e as condições de vida daquela comunidade.

A desigualdade social é complexa e demanda investimento teórico para compreensão e análise. Accorssi, Scarparo e Guareschi (2012, p. 537) apontam que uma das formas da naturalização como *modus operandi* é a relativização do conceito de pobreza, “a tal ponto que seja impossível saber quem de fato a vivencia”. A pobreza pode ser considerada uma das principais consequências da desigualdade social brasileira e essa relativização conceitual, produzida teórica e politicamente e perpetuada no senso comum, pode, indiciariamente, ser percebida na dificuldade em compreender a desigualdade social como estrutural, bem como o entrelaçamento das questões de pobreza, territórios, famílias.

Enfatiza-se que as questões indicadas pelas professoras revelam uma sociedade marcada por diferenças socioeconômicas. O acesso à educação não foi diferente entre os grupos sociais, e até hoje a desigualdade social interfere na educação de diversas formas. Historicamente, a desigualdade influencia a distribuição desigual de recursos educacionais nas

⁶ Entrevista concedida pela Professora Tarsila. Entrevista I. [2023]. Entrevistadora: Fernanda Cassimiro. Joinville, 2023. 1 arquivo .mp3.

outras regiões do país, como financiamento, infraestrutura escolar, qualidade dos materiais didáticos adequados, resultando na baixa qualidade da educação oferecida a diferentes grupos sociais nas diferentes regiões do país, dos estados e municípios.

A partir das falas das professoras, é possível inferir que a desigualdade social pode criar barreiras significativas para a mediação das aprendizagens. Entretanto, considera-se que intervenções educacionais e estratégias podem ser um elo em potencial para transformar a experiência educacional das crianças. A teoria histórico-cultural aponta que as aprendizagens e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediadas por processos psicossociais e relações pedagógicas, pautadas em uma perspectiva do potencial humano, podem acarretar transformações significativas tanto nos sujeitos quanto nos contextos e realidades em que a educação e o trabalho docente se fazem presentes. No caso da Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança, é preciso que se avance na compreensão dos aspectos ético-políticos da desigualdade social, não limitando os sujeitos e famílias a uma condição limitante, superficial e negativa na constituição das infâncias.

3.2 Educação Infantil em contexto periférico: desafios ao trabalho docente

Variadas experiências e desafios nas trajetórias das professoras foram apresentadas. Certas professoras trabalharam em diferentes CEIs e outras na mesma instituição por muito tempo. Elas enfrentam desafios comuns e específicos do contexto em que atuam. Tais desafios se colocam, sobretudo, em como lidar com a realidade de vulnerabilidade social.

Durante a entrevista, a professora Chiquinha e a professora Dandara enfatizam a distinção das condições de trabalho do setor privado para o contexto público de maior vulnerabilidade. É possível perceber que para elas as características das comunidades influenciam significativamente em suas práticas pedagógicas. As professoras mencionam diferenças na percepção sobre a realidade das crianças, nas condições de trabalho docente, no número de crianças por sala e a interação com as famílias são demonstrações dos desafios e de uma tendência que elas enfrentam na rede pública de ensino. Também expressam que lidar com famílias em situações vulneráveis tem um efeito que incide em um apoio limitado quando o impacto disso recai na qualidade do trabalho docente. Em virtude disso, acrescenta-se que as professoras enfatizaram em suas respostas marcadores da precarização do

magistério. A professora Zilda mostrou a diferença entre escola pública e privada: “Lá também é menos crianças em sala. Lá a gente tinha em torno de 17 crianças em sala. Aqui, a gente tem 26”. Reforça ainda a falta de recursos em alguns casos, tais como para o atendimento de crianças com deficiências que solicitam “monitoras” e não têm, assim como os desafios em relação à lotação da sala de aula. Segundo Gatti (2016), os aspectos que abrangem o trabalho docente podem causar desestímulo e um olhar de que a carreira docente não é compensatória.

A discrepância entre quantidade de crianças por sala de aula e entre o setor público e privado é evidente. A falta de suporte para lidar com situações complexas pode variar de uma região para outra e de uma realidade para outra. Entretanto, a sensação de desvalorização docente pode reforçar a ideia de que o trabalho docente vai além das condições estruturais das escolas. Pode acarretar fatores emocionais e psicológicos, com falta de reconhecimento que desencoraja os profissionais da área e prejudica a qualidade do trabalho pedagógico.

Tardif e Lessard (2005) destacam que o professor opera em uma estrutura burocrática. Expressam que as reformas são implementadas, mas a falta de recursos nas escolas muitas vezes impede a adaptação de mudanças impactando a prática pedagógica dos professores. Gatti (2016) destaca que muitos fatores podem ser prejudiciais à implementação efetiva de projetos pedagógicos. Existe a escassez de professores para atuar em contextos de ensino, especialmente nas áreas vulneráveis em processos de gestão que nem sempre estão em sintonia com os propósitos educacionais e, portanto, são contrários à qualidade do trabalho docente.

Ainda neste sentido, a falta de materiais suficientes nas escolas públicas também foi mencionada pelas professoras. A professora Chiquinha menciona a seguir que as desigualdades sociais podem se manifestar na falta de recursos não apenas da família, mas também do Centro de Educação Infantil. A situação descrita pode revelar um sentimento de descontentamento, esgotamento e frustração, diante da falta de recursos, exemplo dado por ela: “O município não enviou cola colorida e você quer fazer uma proposta com esse material e se você pedir para a família ou não pode estar ajudando”. Segundo ela, a escola não fornece todos os recursos necessários para as práticas educativas: “Quando não posso contar nem com o Estado e nem com a família é [pausa para pensar] a gente percebe muita dificuldade nessa situação, porque às vezes a gente tem que tirar do nosso dinheiro”.

Essa realidade tem seus efeitos em uma dimensão ético-afetiva do trabalho docente, uma vez que elas podem sentir as frustrações do trabalho pedagógico diante da limitação de recursos, e até mesmo sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas durante o seu fazer pedagógico. Mesmo com uma remuneração baixa, os professores sentem a necessidade de garantir o mínimo de recursos para a sua aula. Tais desafios mostram a importância de lidar não apenas com questões educacionais, como também com aspectos socioeconômicos que podem influenciar diretamente no processo de aprendizagem.

É essencial investigar o trabalho docente sendo compreendido também sob a perspectiva da dimensão ético-afetiva. Isso realça a experiência psicossocial do magistério, pois contempla afeto e cognição de forma inseparável, sem perder de vista que os processos psicossociais são configurados por condições concretas da existência, em seus aspectos históricos, políticos e econômicos. Logo, a pesquisa não pode deixar de perceber a dimensão ético-afetiva. A referida discussão encontra reverberação no trabalho de Sawaia (2001, p. 98), quando compreende que “[...] ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo de poder, de economia e de direitos sociais”.

Neste trecho, é possível conjecturar também como a questão emocional e econômica não se distanciam, pois a professora, a partir do momento em que se afeta com a percepção da desigualdade, sente que é impelida a financiar seu trabalho pedagógico. A própria participante afirma que não pode contar com o Estado, dando indícios da dimensão macrossocial da problemática, mas, mesmo flagrando a falta por parte do Estado, as ações cotidianas estão relacionadas ao fazer individual, da professora que, pela percepção e afetação, custeia alguns materiais que viabilizam seu próprio trabalho.

A professora Zilda relatou: “A única coisa que acho assim é que a gente tem muita burocracia, muita papelada, sendo que se a gente tivesse menos papel pra preparar, pra preencher, a gente podia dar atenção e fazer mais coisas em sala de aula”. A docente menciona que a burocratização, ou seja, a necessidade de preenchimento de formulários, a implantação de sistemas informatizados feitos por sujeitos que não trabalham no campo educacional, como também a carga de trabalho administrativo, sobrecarregam. Ela sugere que se existissem menos necessidade de produzir evidências do trabalho, mais tempo e atenção poderiam ser direcionados para as atividades com as crianças.

Os fatores burocráticos consomem um tempo excessivo e, muitas vezes, irrelevante na vida de cada profissional de educação. Esses aspectos podem reduzir o tempo disponível para um planejamento reflexivo, bem como a realização de atividades pedagógicas mais significativas. Ocorrendo uma redução dessa burocratização, certamente as professoras poderiam direcionar mais tempo para as crianças, melhorando a qualidade da ação pedagógica. A percepção equivocada sobre papel do professor de Educação Infantil, profissional habilitado, comprometido com a ação de educar, pode não só comprometer a relação dos professores com as famílias, como também a visibilidade do trabalho docente que é oferecido às crianças nessa fase crucial do desenvolvimento infantil.

Os registros e a produção de evidências concebidos como burocratização evidenciam o modo de gerenciamento da política pública. A professora Zilda não se refere à burocracia como organização do Estado, mas ao que se coloca no trabalho docente, na medida em que ela precisa produzir evidências do seu trabalho, com processos, formulários, situações em que ela não vê sentido. Com isso, os documentos produzidos servem muito mais para atender demandas dos processos de avaliação da política educacional que para qualificar o trabalho pedagógico e, por efeito, a Educação Infantil.

Finalmente, o que se pode dizer sobre os desafios do trabalho docente em contexto periférico especifica o modo como a política educacional sofre os efeitos injuriosos que o discurso neoliberal impõe sobre a proteção social. No caso da Educação Infantil, por sua relação mais próxima com as famílias, como também pela sua trajetória histórica com viés socioassistencial e como prática de cuidado (Maranhão, 2000), coloca as professoras em uma condição que, por vezes, não percebem: reféns de um ataque sistematizado sobre o trabalho com populações pobres. De acordo com Pereira (2013, p. 640):

a proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar coletivo tem sofrido as seguintes injunções, para não dizer desmoralizações, principalmente quando se destina aos mais pobres: é tratada, pejorativamente, como tutela ou paternalismo estatal, o que desqualifica o seu status de política pública e estigmatiza tanto os que com ela trabalham quanto os que a ela fazem jus.

Os desafios salientam questões que transcendem a relação imediata do trabalho pedagógico, ou seja, são também ideológicos, reconfigurando significados sobre a atividade docente em contexto periférico. Significados que se tornaram pejorativos, tendo em vista os valores que o neoliberalismo disseminou em relação aos territórios empobrecidos. Em síntese,

apesar de toda força e da dedicação que as professoras investem no seu trabalho e no território de atuação, no campo ampliado do discurso social, não restam tantas esperanças e apostas para a qualidade do trabalho docente com os mais pobres. O crédito de outrora que se lançava ao magistério e àqueles que se dedicavam às práticas sociais, agora é visto com certa dúvida, com receio de que o Estado e a sociedade já fizeram a sua parte.

Toda essa complexidade atravessa o cotidiano e a experiência docente no campo da desigualdade social, fazendo com que aquilo que poderia ser vivenciado como relevante e fundamental, passe a ser conjugado em contradição de sentidos. Deste modo, ao mesmo tempo em que estão próximas dos dilemas e da realidade que impacta as famílias, não veem o Estado e a própria política educacional como caminho para a transformação, para a proteção e o desenvolvimento humano.

Considerações finais

Revisitando o objetivo dessa pesquisa, que é investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil, que atuam no contexto de desigualdade social, atribuem à escola e ao trabalho docente. Verifica-se que as trabalhadoras entrevistadas reconhecem a desigualdade social em seu cotidiano e nas interações com as crianças, nos desafios diários originados pela falta de recursos pedagógicos e nos encaminhamentos de subsídio às famílias para suprir algumas necessidades básicas.

Em razão disso, tendo em vista o debate acerca da desigualdade social no contexto educacional sob os aspectos apresentados, são pertinentes a reflexão e a cooperação entre as políticas públicas promotoras da proteção social, a fim de atender às necessidades nos territórios que englobam mais vulnerabilidade social, garantindo a equidade nos contextos periféricos, tal como o bairro onde foi realizada a pesquisa.

A partir da pesquisa de campo com as docentes e das reflexões presentes na literatura científica, fica evidente que se faz necessário mais investimento na formação inicial e continuada de professores, com programas de valorização aos docentes que atuam nesses territórios, com os devidos recursos pedagógicos e ações intersetoriais, tais como a assistência social às famílias que dela necessitam. É possível conjecturar também que o Estado tem papel fundamental na construção e implementação de estratégias de qualificação das escolas localizadas em regiões periféricas.



Explicita-se que a discussão acerca da desigualdade social no contexto educacional, sobretudo na Educação Infantil, demanda continuidade de estudos, uma vez que dentro ou fora de qualquer instituição, a desigualdade está presente na vida cotidiana de muitos sujeitos e a pesquisa pode contribuir com a compreensão e enfrentamento da desigualdade social em sua complexidade.

Referências bibliográficas

ACCORSSI, A.; SCARPARO, H.; GUARESCHI, P. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 3, p. 536-546, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LJ8znTF6NHKcPPPYVFwCBzb/>

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8069.htm>

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. CyE, n. 1, p. 53-76, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, n. 55, v. 21, p. 320-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt>



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/joinville.html>

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia.; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, A. M. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 34, v. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Nw9mW6YKsWCwQsfpLhTht3m/>

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre Saúde e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fgwr7L69n8HR/?lang=pt>

MONTIEL, L. W. T.; SARAT, M. A educação infantil da assistência social para a educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005). **Anuario de Historia de la Educación**, v. 21, n. 1, p. 125-145, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100125&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

MORAES, P. M. O Debate entre Proteção Social e Educação: Demandas, Conceitos e Problematizações. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 39, p. 111-121, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5750>

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, P. A. P. Proteção social contemporânea: cui prodest?. **Serviço Social & Sociedade**, n. 116, p. 636-651, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/DSgvNQnNyK3fNkJYcv8VTQr/>

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtp/>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.