

A CULTURA REGIONAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INFÂNCIA POBRE

Sabrina daudt Arruda Leite¹
Aline Sara dos Santos Barbosa²
Rhadyja Riany Santos da Silva³

RESUMO

O presente estudo investiga as práticas educativas desenvolvidas no contexto da Obra de Defesa da Infância Pobre (ODIP), uma iniciativa voltada para crianças em situação de vulnerabilidade social, cuja proposta pedagógica fundamenta-se na valorização da cultura regional. O objetivo da pesquisa é compreender como a inserção de elementos culturais no processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças atendidas pela instituição. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, baseada em observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores. Os dados coletados foram analisados, permitindo identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas e os impactos dessas práticas na construção da identidade e do pertencimento social dos sujeitos envolvidos. Os resultados indicam que a utilização da cultura regional, especialmente por meio da música, da dança e de manifestações artísticas populares, fortalece a autoestima das crianças e favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa. Além disso, evidenciam-se desafios enfrentados pelos educadores, como a escassez de recursos e o impacto de fatores socioeconômicos adversos na participação e no desempenho das crianças. Conclui-se que práticas educativas pautadas na cultura regional constituem uma abordagem eficaz para a promoção da inclusão social e do fortalecimento identitário, contribuindo para um modelo pedagógico mais equitativo e sensível às especificidades do público atendido. O estudo reforça a importância de políticas públicas que incentivem e ampliem iniciativas semelhantes, garantindo uma educação que respeite e valorize os saberes locais.

Palavras-chave: Práticas educativas; Cultura regional; Infância; Inclusão social; Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge de um resgate de memórias afetivas e vivências pessoais das pesquisadoras em movimentos sociais que valorizam a cultura regional pernambucana, especialmente por meio da dança como linguagem educativa. As experiências prévias com atividades corporais e artísticas, articuladas ao ensino, possibilitaram estabelecer pontes reflexivas entre prática e teoria, inspirando a

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, sabrina.daudtarruda@ufpe.br;

² Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, aline.sara@ufpe.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rhadyja.riany@ufpe.br;



investigação sobre como metodologias pedagógicas baseadas em expressões culturais podem contribuir para a formação de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Nesse percurso, a Obra de Defesa da Infância Pobre (ODIP), localizada no município de Gravatá – PE, constitui-se como campo de análise privilegiado, por integrar à sua proposta pedagógica a valorização da cultura popular, expressa em danças e manifestações artísticas regionais, num trabalho que articula educação, arte e inclusão social. As ações desenvolvidas pela instituição, como espetáculos públicos em escolas municipais e centros culturais, mobilizam a comunidade em torno da preservação da identidade cultural e da promoção de oportunidades educativas para crianças em contextos de pobreza.

O estudo parte, portanto, da necessidade de compreender como a cultura regional é incorporada ao trabalho pedagógico da ODIP, investigando as práticas educativas que emergem de sua proposta e seus impactos na construção identitária e no fortalecimento do senso de pertencimento dos participantes. Essa reflexão é sustentada por autores como Lage (2013), que destaca o papel dos movimentos sociais na sistematização de saberes e no diálogo entre educação popular e experiências pedagógicas, reforçando a importância de ações coletivas que transformem a realidade social por meio da educação cultural.

Dessa forma, este trabalho se orienta pela seguinte questão norteadora: Quais práticas educativas são desenvolvidas no trabalho pedagógico da cultura regional para crianças pobres? Para respondê-la, o estudo tem como objetivo geral analisar essas práticas na ODIP, desdobrando-se em objetivos específicos que incluem identificar as práticas educativas, descrever a dinâmica pedagógica da cultura regional e caracterizar a infância pobre no contexto da instituição. Ao integrar pesquisa de campo, entrevistas e observações etnográficas, a investigação busca contribuir para o debate acadêmico e social sobre a relação entre educação, cultura e inclusão, evidenciando caminhos para práticas pedagógicas mais significativas e emancipadoras.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo e Sanches (1993, p. 244), estabelece “uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto”, permitindo compreender fenômenos sociais em sua complexidade. De caráter exploratório e explicativo, o estudo buscou tanto maior familiaridade com o problema



(GIL, 2002) quanto a explicação dos fatores que influenciam os processos educativos e sociais. Para isso, utilizou-se o Método do Caso Alargado, que privilegia a singularidade do caso investigado, valorizando suas particularidades em vez de generalizações (SANTOS, 1983). O campo da pesquisa foi a Obra de Defesa da Infância Pobre (ODIP), selecionada por sua trajetória de 70 anos, relevância social e práticas educativas. Os sujeitos da investigação incluíram a pedagoga especializada em Educação Social, a coordenadora do movimento e as crianças atendidas pelo projeto, possibilitando múltiplas perspectivas sobre a realidade estudada.

A coleta de dados ocorreu por meio de um estudo etnográfico, que combinou observação direta, entrevistas semi estruturadas, conversas informais, histórias de vida e consulta bibliográfica e documental, valorizando a experiência do encontro (LAGE, 2018). Todos os registros foram organizados em diário de campo, utilizado como instrumento de análise e reflexão contínua (LAGE, 2005; FALKEMBACH, 1987). Por fim, as informações foram sistematizadas com o auxílio da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias e a inferência lógica a partir das mensagens coletadas, interligando os relatos de campo ao referencial teórico (VALLA, 2001).

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se expõe cultura, é necessário refletir sobre o que seria a cultura de fato. Segundo as ideologias de Thompson (2009, p. 173), pode-se pensar que “ [...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade.”. Partindo do ponto de vista de que existem diversos grupos, há também uma diversidade de culturas, no qual, devem ser trabalhadas com recursos pedagógicos que exercitem posturas de respeito mediante as diversidades apresentadas no corpo social. Dialogando com Geertz (2008) que afirma que a cultura é um sistema de significados compartilhados que orienta as ações e expressões humanas.

Nesse sentido, o fornecimento de oportunidades de convivência para a aprendizagem social de sua região e contextualização das características apresentadas, são fatores primordiais para que haja movimentações de relações ligadas diretamente à geração do conhecimento e ao exercício do pensamento. Visto que, são valores presentes no contexto que os indivíduos estão inseridos e se consolidam de forma



essencial para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, a cultura é primordial para a formação do sujeito enquanto ser social e participativo na sociedade. Bem como afirma Thompson (2009):

“[...] cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna.” (Thompson, 2009, p. 169, 170)

Esse processo de consolidação da cultura no corpo social e a compreensão dos sujeitos frente a esses movimentos são mecanismos que consolidam as diversas revoluções culturais, possibilitando de forma ativa e participativas grandes transformações referente aos costumes das sociedades. Em conformidade com Hall (1997):

“As revoluções da cultura [...] causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a cultura num sentido mais local.” (Hall, 1997, p. 2)

Quando unimos o fato de que a cultura é diversa e que suas revoluções ocasionam mudanças, podemos ressaltar que, à medida que uma cultura da diversidade se consolida, resulta em episódios capazes de estimular gradualmente um ambiente de cooperação e respeito, emergindo assim, movimentos e organizações que mostram a diversidade e valorizam a cultura local.

Por conseguinte, adentrando no contexto dos movimentos sociais, podemos afirmar que toda ação social é também cultural, bem como afirma Hall (1997) “[...] que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.(p.5) Tal visão exposta, se entrelaça diretamente as concepções voltadas a compreender a importância da cultura e seu papel nas representações em distintas esferas postuladas por Neto (2003): “tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social” (p.159).

Dessa maneira, as concepções apresentadas convergem ao reafirmar que a cultura não deve ser interpretada como instrumento de hierarquização ou exclusão social. Pelo contrário, deve ser compreendida em sua dimensão integradora, capaz de articular diferentes esferas e promover a valorização dos povos e de suas expressões artísticas.

Diante das ideias apresentadas e salientando os pontos discutidos que postulam a cultura como formulação de entendimento, observamos um embate entre os



conhecimentos cotidiano e escolar, no qual, a edificação das implicações se dá devido a natureza de ambos impulsionarem alterações nas pessoas enquanto construção de ser social. Em congruência com Silva (2000), ressalta-se que:

“[...] Não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. [...] ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder [...] estão envolvidos em uma economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.” (Silva, 2000, p. 142)

Essa concepção de que não existe uma separação nítida entre os tipos de conhecimentos que são transmitidos, faz com que muitas vezes postulações equivocadas referentes a edificações do conhecimento escolar pode ser superior ao conhecimento cotidiano, acaba por inferiorizar e segregar a cultura de alguns povos. Desse modo, o papel das ações sociais se mostram fundamentais perante a tal contextualização de desvalorização cultural, no qual, promovem o reconhecimento e descontextualizam alguns estigmas associados a alguns povos e suas manifestações culturais.

Ainda caminhando no sentido de ações sociais e a formação humana, Freire (1963) afirma que “Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura.” é notório a postulação do autor referente ao direcionamento em compreender o papel que o homem possui mediante a necessidade de ser agente da própria cultura dentro do seu contexto social.

Segundo Brandão(1985), a participação cultural não se reduz a uma simples qualificação do indivíduo como ser social, mas constitui uma dimensão essencial da própria natureza humana. Nessa perspectiva, a individualidade de cada sujeito contribui para a formação de diferentes culturas e regionalidades, tornando cada história singular e indispensável à constituição da humanidade.

As práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem, revelando-se em educação e também como objeto de estudo da pedagogia, são responsáveis por contribuir para a reflexão da ação educativa. Tendo em vista que a educação possui esferas norteadoras dos campos sociais, culturais, políticos e econômicos, além de que, a mesma pode se constituir em diversos lugares e atividades formativas, não se limitando apenas ao ambiente escolar, percebe-se como a formação dos sujeitos surge diante da necessidade de sustentação da sociedade.

Como afirma Paulo Freire (2020): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da



contradição opressor-oprimidos.” Nesse sentido, o autor postula que os participantes atuantes na sociedade formam ser sociais e relembram a ideia da educação como elemento essencial da emancipação por meio da conscientização. Dessa forma, os sujeitos são expostos com possibilidades de alcançar o pensamento crítico, contudo, esse processo requer um trabalho conjuntural em prol da construção dos saberes e da compreensão.

Ademais, essa formação destaca-se enquanto a ação social, a qual depende de todos os sujeitos abrangidos, como também as ações de práticas educativas o caráter de cumprimento das necessidades de formação geradora de consciência, como afirma Souza (2009):

“Nesse sentido, a pedagogia, como campo de saber que toma como seu objeto o fenômeno social de formação humana, do sujeito humano denominado Educação, é uma reflexão e, consequente, teorias dos problemas socioeducacionais, de suas possibilidades e limites, bem como das exigências a serem enfrentadas na prática educativa ou, mais adequadamente e de forma específica, na práxis pedagógicas.” (SOUZA, 2009, p.33)

Diante do exposto, se faz necessário a escola adjunta com seus profissionais buscar considerações sobre o processo de educação e as práticas educativas em suas determinadas experiências, significações, concepções, valores e cultura que trazem as formações dos sujeitos atuantes e pertencentes à sociedade.

Desse modo, vale ressaltar como as práticas educativas interligadas diretamente com os movimentos sociais, no qual, nota-se abordagens de formações embasadas em concepções e ideologias que elucidam processos conscientes direcionando ações de emancipação. Fator ressaltado por Paludo (2005):

“Movimentos sociais formam porque (re) educam os sujeitos que deles participam. No espaço dos Movimentos, os trabalhadores dispersos se transformam em sujeitos coletivos que elevam sua autoestima, sentem-se parte, atuam politicamente, socialmente e culturalmente, transformando-se em sujeitos.” (PALUDO, 2005, p.12)

Sendo dada a importância ao que foi destacado pelo o autor, a participação e formação destes espaços de movimentos sociais, se apresentam como uma forma de conhecer e compreender o coletivo. Nesse contexto, as práticas educativas serão responsáveis por transformar estes sujeitos em seres sociais pertencentes e ativos, a fim de integrá-los numa sociedade consciente e emancipada.

Evidenciando a relevância da Pedagogia como formação humana de sujeitos na perspectiva de formação social emancipada e coletiva, observa-se como a integração dos fenômenos das mais diversas esferas sociais são consolidados por acontecimentos



frente às movimentações históricas e do processamento educativo nos mais variados espaços de convivência humana.

Compreende-se em Souza (2009) que: “[...] a educação é toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensino-aprendizagem, escolarização ou não escolar (não formal e informal).” Nesse sentido, entende-se o processo educacional sendo percorrido desde as instituições acadêmicas até os mais diversos campos fora da esfera escolar, visto que, estas formações corroboram em ações de sujeitos humanos com historicidade, como Severino (1996) explicita:

“Neste sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetivos de suas relações. Mas as supostas leis que presidiram o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica nem no plano da necessidade física. Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Isso quer dizer que lhe cabe construir uma nova consciência social do indivíduo ao mesmo tempo que reconstitui a sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Os fins e os valores bem como os meios envolvidos nessa sua ação são igualmente explicitados a partir dessa interação. O que está assim em pauta é a profunda historicidade humana.” (SEVERINO, 1996, p. 69)

Em concordância com Souza (2009), Severino aponta a realidade histórica humana como mecanismo relevante para a formação de sujeitos conscientes de sua historicidade. Desse modo, contextualiza essa movimentação de compreensão frente aos panoramas das rearticulações das entidades históricas, visto que, os movimentos sociais em suas práticas pedagógicas e educativas formam e reeducam os sujeitos que deles participam, transformando-os em seres ativos e emancipados socialmente.

Dessa maneira, as atividades educativas, como expostas anteriormente, ocorrem em variadas esferas sociais, na qual, essa atividade se constitui num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, ligado às práticas sociais. Nessa perspectiva, o autor Libâneo (1990) debate sobre o modo que o processo educativo se dá, pelo meio da instrução e ensino que consiste na assimilação de conhecimentos e experiências das gerações anteriores no decorrer do desenvolvimento histórico-social, e afirma que esse processo educativo “[...] está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 1990, p. 23).

Por essa razão, no exercício desta pesquisa procura-se considerar a relevância e influência das práticas educativas diante do contexto de vulnerabilidade social



vivenciado por muitas crianças, tendo em vista que essas ações educativas formam seres sociais ativos em uma sociedade emancipada.

Ao pensarmos a infância numa perspectiva histórica podemos ver que, de acordo com Kohan (2003), na concepção platônica inicial, a sociedade daquela época não atribuía características específicas à infância, pois focava numa perspectiva futurista que apenas vislumbrava possibilidades. Dessa forma, a criança era percebida como um ser com potencial, porém, essa capacidade não a permitia manifestar-se plenamente no presente. A educação era entendida como uma projeção política, exigindo assim a modelagem e a impressão de tudo o que era considerado essencial para formar um bom cidadão.

Dessa forma, pode-se identificar o desprezo que existia sobre a infância e sua validade questionável para a sociedade. Isso porque, não havia um olhar de importância voltado para a infância por sua inutilidade para a sociedade, como pontua Platão

“[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...]” (PLATÃO, 2010, p. 302. Grifos nossos).

Visto isso, nota-se como o ser infantil era considerado descartável, em uma fase de mera passagem, dando-se importância apenas para a fase adulta, que seria politicamente útil para a sociedade.

Em contraposição à perspectiva histórica tradicional, autores como Piaget e Vygotsky reconhecem a infância como uma etapa central do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Piaget, ao propor os estágios de desenvolvimento, evidencia que a criança constrói ativamente o conhecimento por meio da interação com o meio. Nesse sentido, a infância é compreendida como uma fase decisiva para a constituição do sujeito e para sua inserção social.

De maneira similar, Vygotsky via a infância como um período crucial de aprendizado e desenvolvimento. Para ele, essa fase é marcada por um processo de internalização, na qual as crianças absorvem conhecimentos e habilidades por meio da interação social com pessoas mais experientes. Apontando David & Oliveira(1988):

[...] Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (David & Oliveira, 1988, p.63)



Ademais, ele enfatiza que o desenvolvimento infantil é impulsionado pela interação social e pela cultura na qual a criança está inserida. Dessa forma, nota-se mais uma vez a importância que se dá para a infância e sua inserção social, não havendo descriminalização e isenção da criança nesse processo de construção e desenvolvimento.

A infância pobre, embora compartilhe aspectos gerais da condição infantil, está fortemente marcada pela desigualdade social e pela falta de acesso a direitos básicos, como educação, saúde, alimentação e moradia, em concordância com Kramer (2011) que afirma que “Essas privações comprometem o desenvolvimento integral da criança e geram impactos físicos, cognitivos e emocionais, muitas vezes agravados pelo ambiente familiar e comunitário, permeado por instabilidade e violência.” Nesse sentido, Sarmiento (2007) destaca que não se deve falar em infância no singular, mas em *infâncias*, uma vez que as experiências de ser criança variam conforme as condições sociais e econômicas, revelando desigualdades profundas. Kramer (2003) complementa ao afirmar que a infância pobre historicamente tem sido marcada por invisibilidade e negação de direitos, tornando suas experiências ainda mais vulneráveis.

Nesse contexto, algumas crianças acabam desacreditando de suas próprias capacidades e de um futuro promissor, como revela João, 7 anos: “Eu não gosto de vir para a escola, porque não sei fazer as coisas.” Outras, entretanto, encontram na escola um espaço de refúgio e esperança, como afirma Dora, 9 anos: “Eu gosto muito de andar na escola porque ela vai me ajudar a ser alguém na vida. Eu vou sempre seguir até tirar um curso.”

Diante do exposto, fica claro a situação de carência em que vivem as crianças na infância pobre, e mais ainda a necessidade de serem inseridas na sociedade de maneira saudável. Isso porque, a formação da identidade pessoal e social decorre da interação social, onde os indivíduos internalizam os valores, normas e tradições do ambiente social em que estão inseridos. Isso não se resume apenas à simples transmissão e reprodução cultural, que fazem com que a cultura seja recriada e mudada ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que a cultura regional constitui o eixo central das práticas educativas da Obra de Defesa da Infância Pobre (ODIP), funcionando como meio de



formação identitária, inclusão social e emancipação educativa. As atividades culturais, como dança, teatro e música, favorecem o pertencimento e o aprendizado significativo das crianças.

Em conformidade com Thompson (2009), a cultura expressa valores e significados que estruturam a vida social. Na ODIP, essa dimensão se manifesta na articulação entre saberes populares e escolares, confirmando a visão de Silva (2000) sobre a integração entre o conhecimento cotidiano e o formal. A prática pedagógica assume, assim, caráter dialógico e contextualizado.

A perspectiva freireana de práxis libertadora (FREIRE, 2020) é evidenciada na atuação da instituição, que transforma a experiência educativa em ação crítica e participativa. Conforme Hall (1997) e Souza (2009), a cultura e a educação articulam-se na formação humana e no fortalecimento da identidade. Mesmo diante de condições socioeconômicas adversas, a ODIP configura-se como espaço de resistência e transformação, reafirmando o que Libâneo (1990) denomina de educação como fenômeno social condicionado pelas relações concretas.

Dessa forma, conforme Sarmiento (2007) e Kramer (2003), ao reconhecer as múltiplas infâncias e suas desigualdades, a ODIP evidencia que práticas educativas fundamentadas na cultura regional potencializam a emancipação e a valorização dos sujeitos historicamente marginalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as práticas educativas da Obra de Defesa da Infância Pobre (ODIP) valorizam a cultura regional como eixo pedagógico, promovendo experiências de participação, reflexão e solidariedade com crianças em situação de vulnerabilidade. Observou-se que as oficinas integram manifestações culturais, como danças e ritmos nordestinos, fortalecendo a identidade cultural e favorecendo a interação social.

A instituição também atua na defesa dos direitos das crianças pobres, denunciando situações de negligência e criando espaços de acolhimento e integração. Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas contribuem tanto para a formação humana quanto para a construção da cidadania, possibilitando que as crianças se reconheçam como sujeitos de direito. A cultura regional, quando trabalhada pedagogicamente, potencializa processos de emancipação social, garantindo às crianças



condições de leitura crítica do mundo e de inserção ativa no meio cultural e social em que vivem.

Diante dos resultados, recomenda-se que políticas educacionais incorporem práticas baseadas na cultura regional como estratégia de inclusão social e pedagógica, reconhecendo o potencial transformador da arte e das manifestações culturais locais na formação da infância em contextos de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Brasília: **Editora Brasiliense**, 1985.

DAVID, C.; OLIVEIRA, Z. Psicologia na educação. São Paulo: **Cortez**, 1988.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1967.

FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-33, jul./ago. 1975. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1126/>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 72. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: **Paz e Terra**, 2020.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5, 1997.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: **Editora UNIMEP**, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 135-160, jan./abr. 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: **Cortez**, 2011.

LAGE, Allene Carvalho. Lutas por inclusão nas margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Dissertação de doutoramento. **Coimbra: Universidade**



de Coimbra, Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2005.

LAGE, Alenne. Pesquisa de campo em educação: roteiros, narrativas e dilemas científicos. In: GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa (org.). **Pesquisa em educação: teorias, experiências e orientações**. Recife: Ed. UFPE, 2018. (Coleção Livro Texto 2018).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: **Cortez**, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **Pedagógica e Universitária LTDA**, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NETO, A. V. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 157-171, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. Novo Hamburgo: 8º **Seminário Internacional de Educação**, FEEVALE, 2005.

PLATÃO. As leis, ou da legislação e epinomis. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru: **Edipro**, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”. In: **Revista Crítica**, Coimbra: CES, 11 de maio de 1983, p. 9-59.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança**, 2007.

SILVA, T. T. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto, Portugal: **Editora Porto**, 2000.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: **Ed. Universitária da UFPE**, 2009, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: **Vozes**, 2009.

