

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATHÁLIA DE ALCÂNTARA ARRAIS BELFORT

**PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS**



TERESINA – PI
2019

NATHÁLIA DE ALCÂNTARA ARRAIS BELFORT

**PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

TERESINA – PI
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

B428p Belfort, Nathália de Alcântara Arrais
Prática docente e diversidade na educação infantil:
narrativas de professoras / Nathália de Alcântara Arrais
Belfort. – 2019.
189f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2019.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa
Lima

1. Diversidade. 2. Educação Infantil. 3. Prática Docente.
Título.

CDD: 372

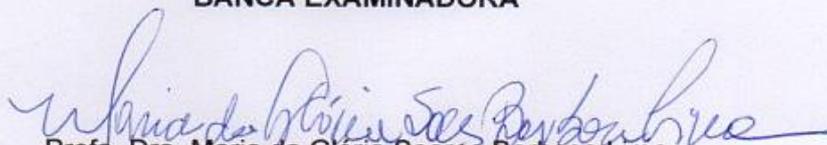
NATHÁLIA DE ALCÂNTARA ARRAIS BELFORT

**PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS**

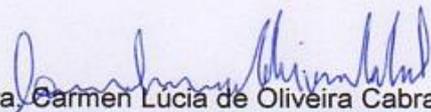
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 29 de agosto de 2019

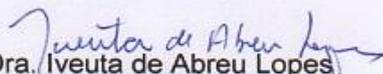
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Presidente – PPGED/UFPI



Prof. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna - PPGED/UFPI



Prof. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Examinadora Externa – UESPI

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pelo alimento do espírito, mente e corpo.

A minha família, pelo total apoio, força, paciência e amor incondicional.

Aos “meus” pacientes, anjos que passaram pela minha vida ensinando-me que ninguém é igual a ninguém e, isso é maravilhoso!

Minha eterna e sincera, gratidão!

AGRADECIMENTOS

Gratidão, gratidão é dessas palavras que não são pela metade. Elas são inteiras. E ser grato é retribuir quantas vezes for preciso. Retribuir é reconhecer na prática. Gratidão muitas vezes vem de uma ação em que não se paga nunca... (Chintyara Santos).

Há um bom tempo venho pensando/refletindo sobre o poder que a gratidão tem em nossas vidas. Há um bom tempo venho exercitando e vivenciando esse poder. Hoje reconheço e compreendo que desafios, escolhas, mudanças “aparecem” e sempre vêm no momento certo! E não há outra palavra, outro sentimento para expressar todo o carinho, acolhimento, compreensão, atenção e torcida de todas as pessoas que passaram e se fazem presentes em minha vida, sou grata.

Agradeço a Deus, fortaleza maior de todos os homens, por cada lição aprendida e, acima de tudo, por todo o amor que depositas em minha vida, mostrando-me o valor do bem ao próximo, pois só assim posso realmente amar.

Aos meus pais, Maria de Jesus e Edmilson, pelo amor infinito que me transmitem e pelos seus sábios ensinamentos e valores de vida, por seus eternos esforços, abdicando, muitas vezes, de suas vontades para a viabilização dos sonhos idealizados por seus filhos.

Aos meus queridos irmãos, Allex, Anderson e Érica, agradeço imensamente por todo o amor e por se fazerem tão presentes em minha vida.

Aos meus familiares, pela escuta compreensiva e incentivos constantes.

Aos meus sobrinhos, certeza de muitas risadas e aprendizados sempre.

As minhas cunhadas, que são presentes de Deus na minha vida. Gratidão, em especial, a minha cunhada Roberta, professora narradora que me ajudou muito na realização deste trabalho.

À Amara, pelo incentivo de “tentar” o mestrado, que esteve sempre por perto dando atenção e carinho. Amo você!

As minhas amigas e aos amigos, em especial, à Tâmara, Gracyheny, Maria Laís e Luana (prima e amiga), pelo carinho e por compreenderem minhas ausências durante esse percurso.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelo acolhimento amoroso e caloroso com sua orientanda, pelo exemplo de força, de mulher, mãe, professora, por sua paciência e orientação segura no caminho da escrita.

Às professoras e aos professores do PPGED, Dras. Antonia Edna Brito, Bárbara Maria Macêdo Mendes, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Jane Bezerra de Sousa, Josania Lima Portela Carvalhêdo, Maria Divina Ferreira Lima e Drs. Elmo de Souza Lima e Ednardo Monteiro Gonzaga de Monti, por seus preciosíssimos ensinamentos transmitidos durante as aulas, bem como pelos aprendizados e colaborações na concretização deste trabalho.

Às professoras que participaram da qualificação, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Profa. Dra. Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, pelas valiosas contribuições.

A todos os colegas da 27ª Turma de Mestrado em Educação, pelo convívio harmonioso, aprendizados, alegrias e amizades conquistadas ao longo dessa jornada na qual dividimos sabores e dissabores também. Em especial à Luana, Tiago, Smael, Adalvanira, Raquel, Zilda Tizziana, Miguel, Naira, Marcos, Rosane, Sara, Patrícia e Gilsânia, pelo companheirismo e reciprocidade acadêmica. Tenho carinho e consideração por todos vocês.

Às companheiras de estudo e orientação, Kelly Karine e Lúcia Leal, especiais para mim, sou grata pela paciência, incentivo, ensinamentos e apoio nos momentos em que precisei.

A todos os educadores e funcionários do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, em especial às professoras interlocutoras desta pesquisa que narraram suas histórias de vida e pelo apoio, colaboração, acolhimento, incentivo e carinho. À diretora do CMEI, pela compreensão, assim como à Coordenadora Pedagógica, pelo apoio e ensinamentos compartilhados. Sem o empenho de vocês não seria possível trabalhar e melhor compreender o objeto de estudo de nossa pesquisa.

A todos os colegas de trabalho da Clínica Monteiro, CIES, Clínica Espaço Saúde Especializado e Comunique & Brinque, que se revelaram escolas de expressivos aprendizados profissionais e pessoais. Agradeço em particular aos gestores de cada instituição/empresa, pela compreensão das minhas ausências (necessárias) e pelo total apoio.

Aos pais dos “meus pequenos”, que passaram pela minha vida profissional, obrigada pelo carinho, atenção e compreensão. Vocês estão no meu coração.

Às crianças das turmas que observei e a todas as crianças que passaram pelo meu percurso profissional. Aprendi muito com todas, este trabalho foi realizado para vocês!

Aos colegas de trabalho da Secretária Municipal de Saúde de Camocim – CE, especialmente à equipe do NASF: Estefânia, Geórgia, Helena, Débora, Amanda, Cartiane, Lilith, Euridiva e Evandro, presentes que ganhei.

À Universidade Federal do Piauí, por todos os espaços e recursos colocados à minha disposição, de modo particular, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa de suas funcionárias, pela presteza com que sempre me atenderam;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização dessa jornada e, sobretudo, para minha evolução pessoal.

Encerro estas linhas dizendo que é só o começo dos eternos agradecimentos desta etapa da minha vida.

“[...] então andarilho, erguido pela vida e ensinado pelos antigos, apenas segue, elimina temores, afasta ilusões, confia no mais profundo do teu ser e deixa que a lei sobre o teu destino...”.
(Jornada do Guerreiro – Parte I).

BELFORT, N. A. A. de. **PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: narrativas de professoras. Dissertação de Mestrado em Educação. 189 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

A produção de conhecimento acerca da diversidade na prática docente na educação infantil tem revelado maior visibilidade e profundidade no contexto do trabalho científico ao colocar no centro da discussão a prática docente requerida para fazer face à realidade do fenômeno educativo: intermediação pedagógica do cuidar e educar, considerando a diversidade em suas múltiplas dimensões e relações no âmbito da sala de aula na educação infantil. Diante desse cenário reflexivo discursivo, esta investigação delinea como objeto de estudo: a prática docente desenvolvida na educação infantil na consideração da diversidade inerente ao contexto da sala de aula nesse nível de ensino e dispõe como questão-problema: que práticas docentes são desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto? Registra como objetivo geral: analisar práticas docentes desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto; e, como objetivos específicos, define os seguintes: compreender as concepções de professores da educação infantil acerca da diversidade no contexto de sua prática docente; identificar a organização da mediação pedagógica considerando a diversidade que permeia a sala de aula na educação infantil; descrever a prática docente na educação infantil no que se refere à diversidade na sala de aula. Trata-se de pesquisa narrativa, apoiada em Souza e Passeggi (2011), Clandinin e Connelly (2011), Delory-Momberger (2012) e outros que empregam o método auto(biográfico), focalizando narrativas de vida de sete professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina-PI. Emprega como dispositivos para a produção de dados: Roda de Conversa, Carta Pedagógica e Observação, como mecanismos que viabilizam a compreensão/entendimento do objeto pesquisado e a rememoração da história de vida (pessoal e profissional) das narradoras, descrevendo suas concepções sobre diversidade e prática docente na educação infantil. Os dados encontram-se analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). Entre outros indicativos, apresenta como principais conclusões: necessidade de o professor revelar-se conhecedor, em seus saberes e fazeres, do entendimento da lógica infantil e da infância, que precisam ser consideradas, analisadas e intermediadas em suas múltiplas possibilidades de ser, tendo em vista o cuidar e o educar no contexto da sala de aula na educação infantil; questões que envolvem essa temática necessitam ser debatidas na formação docente e em sala de aula, de modo a potencializar o exercício de práticas docentes para as diversidades.

Palavras-chave: Prática docente. Educação infantil. Diversidade.

BELFORT, N. A. A. de. **TEACHING PRACTICE AND DIVERSITY IN CHILDHOOD EDUCATION: teachers' narratives.** Master's Dissertation in Education. 189 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

ABSTRACT

The production of knowledge about diversity in teaching practice in early childhood education has revealed greater visibility and depth in the context of scientific work by placing at the center of the discussion the teaching practice required to face the reality of the educational phenomenon: pedagogical intermediation of caring and educating, considering diversity in its multiple dimensions and relationships within the classroom in early childhood education. Given this reflective discursive scenario, this investigation outlines as an object of study: the teaching practice developed in early childhood education in considering the inherent diversity of the classroom context at this level of teaching and has as a problem-issue: what teaching practices are developed in the classroom education in view of the inherent diversity in this context? Records as a general objective: to analyze teaching practices developed in the classroom of early childhood education in view of the inherent diversity in this context; and, as specific objectives, it defines the following: understanding the conceptions of early childhood teachers about diversity in the context of their teaching practice; identify the organization of pedagogical mediation considering the diversity that permeates the classroom in early childhood education; describe teaching practice in early childhood education with regard to diversity in the classroom. This is narrative research, supported by Souza and Passeggi (2011), Clandinin and Connelly (2011), Delory-Momberger (2012) and others who use the auto (biographical) method, focusing on life narratives of seven teachers from a Center Of Early Childhood Education in Teresina-PI. It uses as devices for the production of data: Round of Conversation, Pedagogical Letter and Observation, as mechanisms that make possible the comprehension / understanding of the researched object and the recall of the narrators' life history (personal and professional), describing their conceptions about diversity and teaching practice in early childhood education. The data are analyzed with the support of the content analysis technique, based on Bardin (2016). Among other indications, it presents as main conclusions: the need for the teacher to reveal himself, in his knowledge and practices, of the understanding of the logic of children and childhood, which need to be considered, analyzed and intermediated in their multiple possibilities of being, taking into account view to care and educate in the context of the classroom in early childhood education; issues involving this theme need to be debated in teacher training and in the classroom, in order to enhance the exercise of teaching practices for diversities.

Keywords: Teaching practice. Early childhood education. Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	– Princípios para exercício da cidadania na educação infantil	31
Figura 02	– Objetivos da educação infantil	37
Figura 03	– Kit material orientador: Carta Pedagógica	75
Figura 04	– Painel Roda de Conversa	80
Figura 05	– Carta Pedagógica: passos orientadores para sua escritura	82
Figura 06	– Cartas Pedagógicas das professoras narradoras	84
Figura 07	– Caderno de registro de observação	87
Figura 08	– Análise de conteúdo: etapas	89
Figura 09	– Desenho representativo do conjunto categorial	91
Figura 10	– CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco: fachada principal	92
Figura 11	– Sala de aula	96
Figura 12	– Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE	96
Figura 13	– Cantina e refeitório	96
Figura 14	– Pátio	96
Figura 15	– Rampa (acessibilidade)	96
Figura 16	– Pomar (horta)	96
Figura 17	– Jardim	97
Figura 18	– Categoria 1 e subcategorias de análise	120
Figura 19	– Categoria 3 e subcategorias de análise	138
Quadro 01	– Instituições da educação infantil: função sociopolítica e pedagógica	36
Quadro 02	– Momentos da prática docente na educação infantil	53
Quadro 03	– Quadro-Síntese: Rodas de Conversa	78
Quadro 04	– Perfil das pessoas/interlocutoras do estudo	101

SUMÁRIO

SEÇÃO I	INTRODUÇÃO: ENCONTRO COM A ESCRITA	13
SEÇÃO II	EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE: definições, construções e considerações	24
2.1	Educação Infantil: historicidade, funções e proposições	26
2.1.1	Anotações sobre infância e o ser criança	38
2.2	Prática Docente: concepções, discussões e mediação pedagógica	49
2.3	Diversidade na Educação Infantil: interlocuções teóricas	58
SEÇÃO III	PESQUISA NARRATIVA – POTENCIALIDADE E VIABILIDADE: descrevendo a metodologia	65
3.1	Contextualizando a pesquisa	66
3.2	Produção de dados	71
3.2.1	Roda de Conversa: diálogos e encontros	72
3.2.2	Carta Pedagógica: palavras e memórias	81
3.2.3	Observação: ampliando o olhar, compreendendo o fenômeno	85
3.3	Análise de dados narrativos	88
3.4	Contexto empírico da pesquisa	91
3.5	Narradoras da pesquisa	98
3.6	As cartas e as histórias de vida	103
SEÇÃO IV	DIVERSIDADE EM NARRATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	117
4.1	Categoria 1: Professoras narradoras e concepções de diversidade	120
	Subcategoria 1.1 Concepções de diversidade	121
	Subcategoria 1.2 Características da diversidade	126
4.2	Categoria 2: Lugar da diversidade na mediação pedagógica	132
4.3	Categoria 3: Prática docente e diversidade na educação infantil: e agora?	137
	Subcategoria 3.1: Rotina na sala de aula	139
	Subcategoria 3.2: Prática docente: lidando com a diversidade	144

SEÇÃO V	“CONCLUSÃO” DE UMA ESCRITA	154
REFERÊNCIAS		161
APÊNDICES		172
Apêndice A	– Carta/convite às professoras	173
Apêndice B	– Protocolo para a escritura da 2ª Carta Pedagógica	175
Apêndice C	– Protocolo para a escritura da 3ª Carta Pedagógica	176
Apêndice D	– Protocolo para as Rodas de Conversa	177
Apêndice E	– Protocolo para Observação	179
Apêndice F	– Carta de informação sobre a pesquisa à diretora	181
ANEXOS		182
Anexo A	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
Anexo B	– Termo de Confidencialidade	186
Anexo C	– Declaração do(s) pesquisador(es)	187
Anexo D	– Autorização para pesquisa	188

SEÇÃO I
INTRODUÇÃO: ENCONTRO COM A ESCRITA

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito, que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo, não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão*

*(Bola de meia, bola de gude – Milton
Nascimento, 1996)*



SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: encontro com a escrita

A vida só é possível reinventada. Anda o sol pelas campinas e passei a mão dourada pelas águas, pelas folhas. Ah! Tudo bolhas. Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada (MEIRELES, 1979, p. 24).

Em alusão à epígrafe que ilustra esta seção introdutória, dizemos que tecer a escritura de uma dissertação é vivenciar uma reinvenção do escrito, do dito, do discutido por alguém (autores), porque, na verdade, parece que tudo já foi dito em termos de produção textual, de discursividade escrita, só que agora, estamos dizendo de outro “jeito”, a partir de um formato científico, seguindo a formalização e a formatação requeridas pela academia. O que implica dizer, ainda aludindo à epígrafe, que assim como a vida só é possível reinventada, uma dissertação tem muito de reinvenção, no sentido de “recriar, refazer, renovar algo que já existe [...]” (ABL, 2009).

Nesse sentido, desenvolver esta investigação implica reconhecer que assumir o papel de pesquisador, diante da produção de um texto dessa natureza (dissertação), é aceitar que a vida e suas circunstâncias permitem sempre a oportunidade de serem reinventadas, sentidas, transformadas, por todos os começos e recomeços que os caminhos nos impõem, diante de cada troca delicada, de cada decisão que desafia, notadamente no que se refere a questões relacionadas ao campo da educação infantil, à diversidade própria do cenário escolar, no que concerne à prática docente das professoras narradoras da pesquisa.

No conjunto, são aspectos que nos levam a ressignificar valores, concepções, conceitos sobre a vida, infância, o ser “diferente” e “diverso”, educação, escola, ensino e aprendizagem, que provocam um sentimento de reconhecimento do outro em seus múltiplos modos de ser, pensar e agir, ou seja, em sua concretude, empregando narrativas escritas e orais contidas nas histórias de vidas, das ações que se edificam nas práticas docentes.

Iniciamos este encontro com a escrita descrevendo o caminho percorrido para chegarmos até aqui. Desse modo, percebemos as trajetórias de vida-formação-profissão, como “pontes” para que este trabalho se materializasse, compreendendo,

que escrever é uma aventura desafiante e que precisa ser “leve” para ser compartilhada com o outro, compreendida pelo outro, o virtual leitor de nosso texto.

Nesse contexto, pedimos permissão para descrever brevemente sobre nossa vida pessoal e profissional até chegarmos ao campo da educação, para assim situar os caminhos percorridos como pessoa e como profissional. Terceira filha de uma família formada por quatro irmãos, filha de uma mulher forte e sensível, que, ao mesmo tempo, é o alicerce da nossa família, dona de casa que sempre valorizou os estudos e que ensinou a seus filhos que o tesouro que poderia nos dar era o amor e a educação; de um pai trabalhador e guerreiro, que acorda todos os dias pronto para correr atrás dos seus sonhos e, principalmente, dos sonhos da sua família.

Tivemos uma infância regada por brincadeiras e pela responsabilidade de estudar, nessa trajetória escolar o respeito e a admiração pelos professores com os quais convivemos sempre foi visível, sempre foi uma norma familiar a ponto de, em nosso caso particular, pessoal, reintegradas vezes, planos futuros de seguir a profissão docente, porém a ponto de pensar na profissão docente para o futuro, porém o tempo foi passando e novos planos e sonhos foram se desenhando, em razão, sobretudo, de nosso pensamento introspectivo e das oportunidades surgidas, seguimos trilhando outro caminho, chegando à área da saúde que admirávamos pelo ato do “cuidar” do outro, pelas relações humanas construídas no processo terapêutico.

Ingressamos no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia na Faculdade Superior do Estado do Piauí – FAESPI, ano de 2006. A escolha por uma instituição privada ocorreu pelo fato de que, à época, Teresina não contava com graduação em Fonoaudiologia em instituições públicas no estado do Piauí. Nosso entendimento é que essa lacuna contava negativamente para o crescimento e valorização da profissão, que se mostrava, cada vez mais importante para uma ação de caráter social, superando a visão de indivíduo como ser biofisiológico voltado para a promoção da saúde.

Iniciamos o exercício profissional em uma empresa privada: Clínica Monteiro, atuamos no atendimento, desenvolvendo atividades voltadas à promoção da saúde, prevenção, orientação, avaliação, diagnóstico e terapia, em todas as faixas etárias. Entretanto, nossa inclinação e nossa admiração pelas crianças demarcaram e limitaram o público de atendimento. Por sua vez, outros espaços merecem ser demarcados no exercício da profissão: Cento Integrado de Educação Especial – CIES (Instituição Pública), Clínica Espaço Saúde Especializado e Comunique & Brinque,

que possibilitaram nos reconstruíssemos e reconstruíssemos tendo em vista nosso desenvolvimento como pessoa e profissional.

O interesse e a curiosidade pela educação, mais especificamente, pela educação infantil, tiveram início pela vivência obtida no trabalho desenvolvido no Centro Integrado de Educação Especial – CIES para crianças com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs, ao considerarmos as relações construídas com as professoras que ali atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como, com as mães dessas crianças aprendentes e com o grupo de profissionais da instituição. Essa experiência foi decisiva para a opção pelo Mestrado em Educação, tendo em vista o reconhecimento acerca das dificuldades no atendimento às singularidades das crianças no contexto escolar, dificuldades, a rigor, relatadas e vivenciadas pelos pais e professoras da educação infantil, com os quais tivemos frequentes contatos, em decorrência de nossa vivência nesse contexto.

A experiência obtida no trabalho permitiu sonhar, caminhar na realização desses sonhos, o que nos levou a sair da zona de conforto, a descobrir o novo, a construir e desconstruir ideias. As inquietações e o desejo de compreender e aprofundar questões teóricas sobre a docência na educação infantil, o propósito de ensinar a ser professora, trabalhar na educação infantil, mesmo sabendo que nossa formação acadêmica inicial seja na área de saúde. Mesmo assim, decidimos pela formação continuada no campo da educação. Nessa direção, em 2015, cursamos uma pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado – AEE, demarcado como ponto de partida a decisão e preparação para chegarmos ao Programa de Mestrado em Educação, na UFPI, em 2017.

Na esteira desse pensamento, é pertinente dizer que cursar o mestrado nos proporcionou um aprofundamento teórico que tem favorecido o enriquecimento e ampliação de nossa visão compreensiva e discursiva acerca desse campo, em termos de saberes e produção do conhecimento na área formação de professores voltada para a docência na educação infantil (ensino e aprendizagem), dentre outros estudos condizentes com a realidade educacional do professor e do aluno. Dizemos, pois, que esse espaço-tempo voltado para os estudos de formação continuada, propiciados pelo Curso de Mestrado em Educação, fortaleceu e diversificou nosso lastro de conhecimento nesse âmbito, reforçando propósitos e escolhas em relação a nosso objeto de estudo, que entre construções e reconstruções, reelaborações e

modificações, encontra-se assim delimitado: Prática docente desenvolvida na educação infantil na consideração da diversidade inerente ao contexto da sala de aula nesse nível de ensino.

Assim, entendemos que, discutir a temática diversidade na visão das ciências humanas e sociais, especialmente na concepção apropriada ao campo da educação, mais precisamente na educação infantil, na expectativa de produzir conhecimento que melhor responda às inquietações a esse respeito, é o que nos impeliu a buscar o objeto de estudo, acessar à compreensão acerca dessas descobertas, por meio das narrativas orais e escritas das professoras narradoras, a fim de promover mudanças significativas na educação infantil.

Nesta perspectiva, entendemos que é preciso descortinar as várias concepções sobre diversidade, posto que não são conceitos simples. São conceitos socialmente construídos, de acordo com o tempo, espaço e, ainda, a partir das intensas mudanças que ocorrem no mundo, em particular no cenário escolar. Referimo-nos à diversidade como uma representação do social. Somos pessoas portadoras de diferentes raças, etnias, gêneros e, ainda, de diferentes e diversificadas histórias. Olhando ao nosso redor, percebemos que constituímos a reunião dessa pluralidade representada pela sociedade.

Considerando, pois, o referido objeto de estudo: prática docente desenvolvida na educação infantil na consideração da diversidade inerente ao contexto da sala de aula nesse nível de ensino, na perspectiva de exercitar a reflexividade crítica em torno das concepções das professoras acerca da diversidade no contexto de ensino e aprendizagem na educação infantil e de suas particularidades e das competências específicas da docência frente às exigências e demandas crescentes no campo da educação no Brasil.

Desta forma, registramos que o estudo dispõe como objetivo geral analisar práticas docentes desenvolvidas na sala de aula da educação infantil, tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto, e como objetivos específicos: compreender as concepções de professores da educação infantil acerca da diversidade no contexto de sua prática docente; identificar a organização da mediação pedagógica considerando a diversidade que permeia a sala de aula na educação infantil; descrever a prática docente na educação infantil no que se refere à diversidade que integra a realidade de sala de aula na educação infantil.

Partindo dos objetivos propostos, a pesquisa coloca em realce a seguinte questão-problema: Que práticas docentes são desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto? Partimos do pressuposto de que a escola tem se configurado como espaço socializador, passando a não mais ser visto apenas como um espaço de transmissão de conteúdo, desde que considera seu atendimento a uma gama de diferentes pessoas, oriundas de diferentes culturas, com o intuito de propiciar, entre outras demandas, a interação social da criança e dos adultos com essa diversidade. A convicção é de que as crianças vivenciem uma pluralidade de saberes, em razão da convivência com a diversidade de raças, credos, gêneros, sentimentos, inteligências, comportamentos, fantasias, característica e/ou deficiências físicas e mentais, enfim com as singularidades que as caracterizam e que caracterizam as pessoas, que denominamos de singularidades que pertencem ao ser humano.

Para uma contextualização acerca dos estudos e pesquisas sobre o tema dessa pesquisa entendemos ser necessária a análise de um número maior de estudos produzidos sobre prática docente na educação infantil focalizando a diversidade inerente ao espaço escolar, de modo que possamos tecer reflexões sobre infância, criança e educação infantil, buscando maior compreensão desse processo por meio da perspectiva histórica, no sentido de apreendermos os diversos aspectos que integram o exercício profissional dos professores que atuam com crianças dessa faixa etária.

Desse modo, a literatura respeitante a essa questão situa a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, como nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, artigo 29 (BRASIL, 1996). Ressaltamos, a propósito acerca da relevância desse nível escolar, por corresponder a um período em que as crianças necessitam de orientações que as levem a se desenvolverem integralmente, reforçando-se produtiva e oportuna para a construção de conhecimentos, que, formalmente, cabe à escola efetivar.

O atendimento dessa demanda, corresponde a essa etapa de ensino, requer dos professores, em sua formação e em sua prática, compreensão/adequação dos componentes teóricos e práticos relativos à diversidade de situações presentes no contexto escolar, atendendo as necessidades e exigências próprias ao trabalho

docente. O que requer, por conseguinte, a descrição de aspectos relativos aos desafios da diversidade presente no cotidiano escolar, particularmente no cotidiano da sala de aula, que, a rigor, os professores revelam certa dificuldade na condução compreensiva desse fenômeno (diversidade na educação infantil), mas que com estudo, orientações e planejamento conseguem contorná-las.

Olhar para a prática docente na educação infantil leva-nos, obrigatoriamente, olhar as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, uma relação na qual Franco (2012, p. 162) afirma que as práticas pedagógicas e as práticas docentes se constituem em “relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade”. Totalidade que a autora coloca a prática pedagógica, como prática social, dentro de um momento/espço histórico e de particularidade da prática docente na sala de aula. Na direção da análise realizada pela autora que identificamos um processo contínuo de diálogo entre as práticas pedagógica e docente, que destaca um processo de planejamento intencional adequado para as crianças, pensado e articulado com os demais campos de experiência, proporcionando ao professor escrever um constante processo de reflexão sobre sua ação, de acordo com a resposta e evolução das crianças.

Em face desse entendimento acerca de práticas professorais na educação infantil, faz-se necessário a compreensão do significado da mediação pedagógica para a construção e reconstrução do “fazer” docente, visto que a dinâmica incide na relação entre o ensinar e o aprender. Como diz Masetto (2000), a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

É mister, pois, reconhecer a educação infantil como um espaço sociocultural que congrega em seu entorno, principalmente no entorno escolar, aspectos da heterogeneidade, fazendo com que a discussão acerca da diversidade ganhe maior visibilidade e profundidade na prática docente, conforme requerida na contemporaneidade.

Assumir esse propósito implica optar pelo diálogo com professores que, a rigor, veem a heterogeneidade na sala de aula como um fator “negativo”, como algo que promove dificuldades para a prática docente. Nessas circunstâncias, reconhecer a heterogeneidade no espaço escolar permite compreendê-lo numa visão ampliada, na perspectiva da diversidade no agrupamento de crianças com diferenças e

singularidades, o que contribui e induz o professor da educação infantil a valorizar a multiplicidade de ser (ser pessoa, ser aluno, ser mais alto ou mais baixo... ser, enfim, cada um a seu modo), pois não há um modelo de criança.

A temática diversidade, nesse nível de ensino, abriga compreensões sobre aspectos da vida das crianças, assim como em relação às maneiras que cada uma delas tem para construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero e das condições socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridas. Assim, entendemos que é preciso considerar a diversidade para além do que está posto em sua visibilidade, ou seja, a multiplicidade de modos de ser e viver, de expressões e identidades culturais, levando em conta a construção individual e social do ser, neste caso, falamos da criança e de sua educabilidade.

Diante desses propósitos, desenvolvemos uma pesquisa narrativa apoiada no método auto (biográfico) como orientação metodológica, tendo em vista que o ato de narrar é inerente ao ser humano. Em todas as fases da vida narramos, seja uma narratividade oral ou escrita. Para tanto, recorremos aos dizeres de Delory-Momberger (2014, p. 35): “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida [...]”. Dizemos, desse modo, que a narrativa é vista enquanto um “norte”, um “caminho” que abraça as experiências em suas diversas formas de ser e de se expressar.

Trabalhamos, no presente estudo, com narrativas de professoras de um CMEI, no município de Teresina, com o propósito de conhecer, apreender e compreender as histórias de vida pessoal e profissional e, ainda, as práticas docentes desenvolvidas pelas professoras, a realidade escolar com seus desafios, dilemas, dificuldades e sucessos, ouvindo as professoras, isto é, as vozes que “narram” esse ambiente social, que podem estabelecer relações de experiências e tecer reflexões críticas sobre a vida e sobre a profissão. Estes contornos explicativos iniciais abrem espaço para que possamos evidenciar a singularidade do estudo em tela, diante do propósito de contribuir com a produção de conhecimentos científicos e com reflexões acerca das práticas docentes desenvolvidas na sala de aula da educação infantil, tendo em vista a consideração da diversidade concernente a esse contexto.

Consideramos importante ressaltar que, por meio de um levantamento no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no período de 2010 a 2017, não identificamos estudos produzidos nesse Programa que tenham investigado sobre prática docente e

diversidade na educação infantil. Identificamos dissertações cujo desenvolvimento de estudos investigativos na área da educação infantil abarcam temáticas, como: formação de professores da educação infantil, práticas pedagógicas, currículo, políticas, os fundamentos dessa etapa de ensino, leitura e escrita, o brincar e o letramento de crianças na educação infantil, inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs e Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O levantamento confirma a singularidade de nossa proposta de pesquisa, nosso intuito é possibilitar a estes profissionais, professores da educação infantil, demais leitores e pesquisadores dessa área, um cuidadoso e organizado conhecimento sobre a temática, bem como corroborar com a resignificação da prática docente na educação infantil.

Considerando a realidade exposta e os objetivos delineados, apresentamos a configuração estrutural do estudo, que orienta seu desenvolvimento, que se compõe em cinco seções, compreendendo a introdução, correspondendo a esta que ora se desenvolve, seguida do desenvolvimento que agrega três seções, encerrando com a seção conclusões, como descritas a seguir.

Nesta Seção 1, denominada “**Introdução: encontro com a escrita**”, iniciamos o encontro com a escrita, realçando nossa trajetória de estudos e buscas para chegarmos à escolha do tema em discussão. Apresentamos o objeto de estudo, os objetivos, problemática e sua relevância para o contexto atual, bem como traçamos o delineamento estrutural do estudo.

Na Seção 2, intitulada “**Educação infantil, prática docente e diversidade: definições, construções e considerações**”, informamos que se divide em três momentos. No primeiro momento, discutimos sobre historicidade, funções e proposições da educação infantil, a partir da Constituição Federal de 1988 e em outros documentos legais. Descrevemos concepções de infância e criança, a multiplicidade que envolve ser criança. No segundo momento, abordamos a docência na educação infantil, realçando a relação professor, criança e ensino, ou seja, a mediação pedagógica envolvida. No terceiro momento, apresentamos o termo diversidade em sua dimensão conceitual, assim como situamos a discussão da diversidade na educação infantil. As reflexões teóricas nessa seção estão fundamentadas em autores como Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2001), Masetto (2000), Kramer (2003), Oliveira (2000; 2010; 2012), Didonet (2012), Franco (2012), Angotti (2012), LDBEN (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEIs (BRASIL, 2010) e Melo (2014), em relação à

educação infantil e prática docente. Dialogamos com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Silva (2000), Ortiz (2000), Ambrosetti (2006), Kishimoto e Formosinho (2013) no que se refere à diversidade na educação infantil.

Na Seção 3, denominada **“Pesquisa narrativa – potencialidade e viabilidade: descrevendo a metodologia”**, encontram-se traçados o trajeto metodológico do estudo, em que são relatados o percurso e as estratégias que norteiam a construção da pesquisa, incluindo aspectos como: descrição da pesquisa, produção dos dados narrativos, seu espaço e tempo, pessoas – narradoras da pesquisa, detalhando cada etapa percorrida, ou seja, os dispositivos empregados para o processo de produção de dados (Roda de Conversa; Carta Pedagógica e Observação), bem como, os encaminhamentos para a análise dos dados. Trata-se de pesquisa narrativa, embasada nas ideias de Souza (2006), Souza e Passeggi (2011), Passeggi e Souza (2008), Clandinin e Connelly (2015), Delory-Momberger (2014), dentre outros, que realçam a narrativa como fonte de compreensão da complexidade das histórias de vidas contadas pelas professoras narradoras.

Na Seção 4, nomeada **“Diversidade em narrativas e práticas docentes na educação infantil”**, colocamos em realce o detalhamento da análise de dados. Assim, os dados empíricos da pesquisa foram organizados em três categorias versadas sobre concepções acerca da diversidade na educação infantil, a mediação pedagógica e a prática docente na educação infantil considerando a diversidade, levantadas através das contribuições das sete professoras do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, por meio da análise das concepções elencadas e ainda, pela narração, observação e escritos vivenciados na prática escolar, analisados com base na técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016). No conjunto, essas categorias de análises contêm dados que tratam da rememoração das histórias de vida pessoal e profissional das professoras narradoras, bem como sobre a compreensão a respeito da diversidade na educação infantil, “como lidar?”, ou seja, suas práticas.

Na Seção 5, **“‘Conclusão’ de uma escrita”**, apresentamos um até breve a esse nosso encontro com a escrita, retomamos os principais pontos da problematização do objeto de estudo que, com base nas análises de dados da pesquisa e da discussão teórica percorrida ao longo do texto, vêm indicando a necessidade de o professor revelar-se conhecedor de seus saberes e fazeres, do entendimento da lógica infantil e da infância como construções históricas que

precisam ser consideradas, analisadas e intermediadas em suas múltiplas possibilidades e dimensões, tendo em vista o cuidar e o educar no contexto da sala de aula, na educação infantil. E, ainda que, não basta reconhecer a diversidade inerente ao contexto escolar, mas sim saber mediar esse reconhecimento/conhecimento no seu fazer docente, contribuindo para a formação integral da criança.

SEÇÃO II
**EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE: DEFINIÇÕES,
CONSTRUÇÕES E CONSIDERAÇÕES**

*Tão legal, ó minha gente!
Perceber que é mais feliz quem compreende
Que a amizade não vê cor, nem continente
E o normal está nas coisas diferentes
Amigo tem de toda cor, de toda raça, toda
crença, toda graça
Amigo é de qualquer lugar
Tem gente alta, baixa, gorda, magra
Mas o que me agrada é
Que um amigo a gente acolhe sem pensar
Pode ser igualzinho à gente ou muito diferente
Todos têm o que aprender e o que ensinar
Seja careca ou cabeludo
Ou mesmo de outro mundo!
Todo mundo tem direito de viver e sonhar
Você não é igual a mim
Eu não sou igual a você
Mas nada disso importa
Pois a gente se gosta
E é assim que deve ser*

(Normal é ser diferente – Jair Oliveira, 2015)



SEÇÃO II

EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICA DOCENTE E DIVERSIDADE: DEFINIÇÕES, CONSTRUÇÕES E CONSIDERAÇÕES

O começo é sempre o lugar onde a gente está. Quando encontra uma coisa importante, o começo é naquele instante (TERRA, 2012).

Toda história tem um começo e o começo é onde estamos. Então começamos por contar sobre as transformações ocorridas no campo da educação, nesse novo contexto mundializado, em que as mudanças acontecem com certa celeridade, assim como as relações entre sujeitos, entre comunidades, têm se modificado, exigindo cada vez mais do espaço escolar, notadamente do professor, uma postura reflexiva sobre sua prática, sobre sua maneira de ensinar, sobre as competências que precisa reunir para ser um bom professor que saiba ensinar e, em decorrência, que faça com que seus alunos aprendam (o conteúdo, a autonomia, a reconhecer e respeitar a diversidade, o compartilhamento, entre outros aprendizados).

Assim, começando a falar sobre a educação infantil e as exigências atuais para atender a essa demanda, tomamos como referência trabalhos de Kramer (2011), Mantoan (2008), Didonet (2012), Abramowicz; Vandebroek (2013), Oliveira (2014), e outros que discutem sobre a educação infantil enquanto espaço público que permite experimentações e requer investimentos como meio de exercitar diferentes formas de sociabilidade, subjetividade e ação, corroborando, assim, com o desenvolvimento integral da criança.

Nessa direção apresentamos o primeiro momento desta seção, abordando a educação infantil em seus aspectos históricos/legais, suas funções e proposições, para tanto, delineamos de forma breve, o acontecimento da trajetória da educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988 com o intuito de compreender sua historicidade e conceitos pertinentes, apresentando discussões teóricas, revelando o contexto atual. Seguindo, descrevemos concepções de infância, criança e a multiplicidade de ser criança.

2.1 Educação infantil: historicidade, funções e proposições

A educação infantil, definida como a primeira etapa da educação básica, abriga em seus espaços e tempos um importante papel no processo de aprendizagem das crianças para integração e vivência em sociedade, pois permitindo articulações entre aprendentes e educadores provenientes de diferentes religiões, etnias e classes sociais, apresentando valores e comportamentos diferenciados. Realçamos que a educação infantil, como etapa significativa da Educação Básica tem vivenciado transformações sociais e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos que passa a ser assistido não apenas pela família, mas também pelo poder público e por toda a sociedade.

Implica dizer, nesse sentido, que a educação infantil dentro do contexto das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, inclui fatores decorrentes tanto da conjuntura social do país e do mundo, quanto das reformas implementadas na Educação Básica, sobretudo a partir da década de 90, a exemplo de outros antecedentes que contribuem para essa transformação/movimentação no campo da educação infantil e sua inclusão na Educação Básica, em 1996, revelando sua importância. Nesse âmbito, a literatura registra que “[...] a área da Educação Infantil vive um período de busca de orientações que pode, de modo inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas creches ou pré-escolas” (OLIVEIRA, 2014, p. 10). Reconhecemos, nesse entorno, que a educação infantil vivencia um constante processo de transformação, que vem se ampliando ao longo das discussões teóricas nesse campo e em decorrência de implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das práticas de ensinar e de aprender no espaço escolar.

Diante dessa realidade, assinalamos acerca dos principais marcos legais que situam a trajetória da educação infantil. Assim, temos que: a Constituição de 1988 e o seu artigo 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 e o seu art.29; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs em 2010, dentre outras que contribuíram para o reconhecimento do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e a vinculação desse atendimento à área

educacional, são aspectos que representam um avanço no que diz respeito à educação da criança dessa faixa etária.

Historicamente, o trabalho docente com crianças pequenas foi marcado pelo assistencialismo, sendo prioridade a preocupação com o cuidado físico e a guarda das crianças de pais trabalhadores. Encontramos em estudos de Faria (1999), Kuhlmann Jr. (2001), Kramer (2011) e Oliveira (2010) confirmações dessa condição assistencialista, sendo que esse cuidado e guarda apresentava caráter compensatório por parte das políticas públicas, proporcionando, apenas, um lugar para abrigar os filhos, enquanto os pais estavam trabalhando. Contudo, com as transformações em movimento, uma nova concepção do atendimento de crianças em creches e pré-escolas vem se constituindo, entendida, agora, com função educativa, o que culminou na necessidade de os professores, que atuam neste nível de ensino, perceberem as ações relativas a cuidado de uma nova perspectiva e de se apropriarem de conhecimentos/procedimentos básicos para realização da docência a contento, com obstáculos a essas novas demandas.

Essa assertiva é viabilizada, inicialmente, com a Constituição de 1988 que promove o reconhecimento da educação brasileira e nela o caráter educativo em creche e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, podendo ser facultativo à família, e não apenas como direito da mãe trabalhadora, concretizando conquistas em relação aos direitos das crianças. Desse modo, a Constituição Federal de 1988, Artigo 227, estabelece:

É dever da família da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Inaugura-se a consolidação de um novo ordenamento para a educação de crianças, configurando um novo contexto educacional destacando a importância da família, do Estado e da sociedade para assegurar os direitos da criança como cidadã e no reconhecimento de suas prioridades e peculiaridades educativas que devem ser discutidas pela sociedade no sentido de proteção e de garantia dos direitos assegurados a esse importante público.

As conquistas constitucionais são reafirmadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, criado com a Lei 8. 099, de 13 de julho de 1990. Esse documento detalha os direitos e deveres referentes às crianças. Enfatiza em seu artigo primeiro a proteção integral à criança e ao adolescente. Considera criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Em seu artigo 53, reza que “a criança e o adolescente têm direito à educação e que o Estado tem o dever de promovê-la, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 1990). Referendando esses aspectos, o ECA, especialmente o artigo 54, inciso IV, determina como dever do Estado assegurar “[...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, realçando a importância das instituições desse nível de ensino e o reconhecimento das crianças como sujeitos pertencentes à sociedade, apresentando-as como sujeitos sociais e históricos.

Prosseguindo nesse cenário de mudanças educacionais e sociais em geral, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino. A LDB 9.394/96, em seu art. 29, institui legalmente a definição da Educação Infantil: “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Na esteira desse acontecimento, é pertinente ressaltar que a aprovação dessa lei foi uma conquista histórica para o ensino de crianças, a partir dela houve uma reorganização da educação brasileira, inserindo a educação infantil na educação básica. Ainda, a respeito de suas definições legais/oficiais, comporta acrescentar:

Com as alterações recentes sofridas pela Constituição Federal no seu artigo 208, resultantes da nova redação dada pela Emenda Constitucional n. 59/2009, a educação ofertada em creches e pré-escolas teve sua inclusão entre os deveres do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade escolar entre 4 e 17 anos. A partir dessa mudança, novos desafios se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, de responsabilidade primeira dos municípios, considerando a ampliação do direito à educação da infância. Dentre esses, a definição de qual é o profissional que atuará na Educação Infantil e em que condições ele deverá trabalhar e como deve ser formado (VIEIRA *et al.*, 2013, p. 8).

A partir dessa nova configuração legal, a educação infantil surge como responsabilidade do município, que assume o papel de constituir e supervisionar as instituições de ensino de crianças, oferecendo educação de qualidade em creches e pré-escolas, assim como deve promover e zelar pelo funcionamento dessas instituições, tornando-se responsável pela administração de seus sistemas de ensino, com liberdade para definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem às singularidades, necessidades e realidades das escolas.

Em decorrência da valorização da criança, outras discussões surgiram como a nova exigência de formação para os professores da educação infantil, reconfigurando sua formação assistencialista, a exemplo do formato com que historicamente foi tratada, adotando uma formação seguindo o aspecto educacional que se estabelece na LDB em seu art. 62, para os profissionais desse nível de ensino:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Lei em destaque trouxe objetivos e orientações gerais para a educação básica dispondo a formação de professores como proposta para atingir os objetivos educacionais, iniciando o processo de construção da identidade do profissional da educação infantil. Ancoramo-nos, para sustentar esse entendimento, no trabalho de Oliveira (2011) que ressalta a importância dada à formação pela LDB, refletida não somente na exigência da formação inicial, também na presença necessária do professor da educação infantil no contexto escolar, caracterizando-se como um processo contínuo e sistemático, em que a unidade teoria/prática se mantém em constante interação.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC publicou, em 1998, uma proposta pedagógica como orientação para oferecer suporte pedagógico aos profissionais de educação infantil no Brasil. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) contendo um novo olhar para a criança pequena, para a orientação de como constrói conhecimento, “que tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescer como cidadãos

cujos direitos à infância sejam reconhecidos, objetivando melhorar a qualidade das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998).

O RCNEI constitui um documento organizado em três volumes que serve como parâmetros de reflexões quanto aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educação de crianças, na perspectiva de atender à diversidade que permeia a cultura brasileira, considerando especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Esse documento apresenta um significativo subsídio curricular para auxiliar as instituições de educação infantil na elaboração de sua proposta pedagógica, mostrando-se alternativa para os professores nortear suas atividades didáticas, configura como resultado de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos especialistas que atuam diretamente com crianças.

O documento em tela encontra-se organizado em módulos por faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis anos, com o propósito de concretizar a educação em dois âmbitos de formação: social e pessoal, pressupondo que nessa etapa a educação deve favorecer a esse público o conhecimento de mundo, na dimensão compatível com a faixa etária da criança.

A propósito, consideramos importante descrever sucintamente o conteúdo assim distribuído: Volume 1 – Introdução, apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional; Volume 2 – discute aspectos relativos ao âmbito da experiência, formação pessoal e social que contêm o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; Volume 3 – trata de experiência e conhecimento de mundo, contendo seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens que devem ser trabalhadas com as crianças a fim de que possam estabelecer relações com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (RCNEI, 1998).

Desse modo, o RCNEI determina que as experiências oferecidas às crianças de zero a seis anos, que podem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania, devem estar embasadas nos seguintes princípios: respeito à dignidade e direitos da criança, acesso aos bens socioculturais, atendimento aos cuidados essenciais, direito de brincar e socialização, que se encontram detalhadas na Figura 01, conforme segue:

Figura 01 - Princípios para exercício da cidadania na educação infantil



Fonte: Brasil (1998, p. 15).

Ao analisarmos esses princípios, percebemos, dentre outros pontos, distintas e importantes indicações acerca da valorização da diversidade infantil, da singularidade da criança, que afirmam seus direitos à dignidade pelo reconhecimento das suas especificidades, da brincadeira, da socialização e da construção de sua identidade.

Nessa perspectiva, vem sendo considerado um instrumento importante nos processos de formação inicial, formação continuada e do fazer docente dos profissionais da área. De certo modo, observamos que trouxe propostas de avanços para a educação infantil, cumprindo o objetivo de socializar informações e discussões, favorecendo a reflexão de toda a comunidade escolar, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e pelos coordenadores escolares.

Ao lado dessa perspectiva, outra se impõe: alguns estudiosos Angotti (2012), Kishimoto (2011) e outros discordam com o avanço que esse instrumento trouxe. Visto que no primeiro volume, a concepção de infância está relacionada à condição social, quer dizer, considera que existem diferentes infâncias, dependendo da classe social, considera, também, as diferenças econômicas, culturais, religiosas e as diferenças

individuais que estão presentes no universo infantil, ou seja, aponta como ser criança em dado cenário social. No entanto, analisando-se o segundo e terceiro volumes, vemos que apresenta apenas um caráter descritivo e quase inflexível, desconsiderando as especificidades das crianças pequenas, como consequência não atinge significativamente a complexidade da prática pedagógica, em consonância com as peculiaridades de cada criança. E, ainda, os avanços alcançados não revelam, no presente, um estado satisfatório em relação à situação da educação infantil, falta uma prática que expresse a essência pedagógica, formativa e singular para o público infantil.

Nessa perspectiva, consideramos importante destacar a publicação legal ocorrida, em 6 de fevereiro de 2006: Lei nº 11.274, que instituiu em todo o país o ensino fundamental de 9 anos, designando que a idade inicial para esse nível de ensino é de 6 anos. A lei repercutiu no cenário da educação infantil em que a creche passou a atender crianças com até 3 anos de idade e a pré-escolar com atendimento a crianças na faixa de 4 a 5 anos.

Em reforço à busca de efetivos avanços, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs, fixadas com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e o Parecer CNE/CEB n. 20/09 que estabelecem que a criança é o centro do planejamento curricular nesse nível de ensino e “[...] devem ter como eixo norteadores do trabalho as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010, p. 25) e, ainda, as diferentes linguagens e o conhecimento de si. Vemos o compromisso da proposta curricular em promover atividades que possibilitem diversas experiências de aprendizagem, em olhar e considerar as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem conceitos/sentidos sobre o mundo, constituindo um norte para a prática docente, tendo em vista a mediação de situações de aprendizagens significativas e que criem reflexões acerca da prática, promovendo o crescimento profissional dos professores da Educação Infantil.

De acordo com as DCNEIs, nesse nível de ensino são estabelecidos princípios básicos relativos à ética, à política e estética, no sentido de promover a formação crítica e participativa das crianças. Sendo que a valorização da autonomia, da responsabilidade, do respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades são alguns dos objetos de reflexão que devem estar inseridos no cotidiano da educação infantil, de maneira que possibilitem construir uma relação positiva na sociedade.

As DCNEIs (2010) têm como objetivos principais orientar as propostas pedagógicas, observando as políticas, os fundamentos, a legislação em torno da educação infantil em todo o território nacional. Esse documento define, ainda, orientações para as políticas públicas e a elaboração de planejamentos, a execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares. Configuram, na verdade, como explica Oliveira (2010, p. 4):

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Com base nas ideias da autora, entendemos que o projeto pedagógico das creches e pré-escolas auxilia como orientador para o desenvolvimento integral das crianças, revelando-se um instrumento político que pode ampliar possibilidades e aprendizagens conforme o tempo e espaço no qual estão inseridos. Para tanto as instituições de ensino se encarregam de organizar seu currículo tendo em vista o conhecimento que possuem acerca de convivência social, das relações entre seus pares, educandos e educadores, família e sociedade, e, ainda, em razão da valorização da cultura, por meio de práticas educativas planejadas e constantemente avaliadas.

A compreensão do projeto pedagógico avulta como uma necessidade da escola, o que requer dizer que ultrapassa o sentido de uma exigência formal para garantia de sua institucionalização. Trata-se de um ato coletivo entre os educadores, um caminho que se registra ao longo do próprio caminhar coletivo, como afirmam Kramer e Souza (1996), tendo em vista que a organização de propostas e projetos se caracteriza como atividade que exige de todos os envolvidos estudos, reflexões, tempo, dedicação e espaço dentro das instituições escolares.

Nessa perspectiva, retomamos a LDB, em seu artigo 22, para realçar as finalidades da educação básica, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Desse modo, é objetivo da educação básica promover a formação de cidadãos, garantindo-lhes, assim, o exercício ao respeito à diversidade presente em todos os espaços de uma sociedade.

Na esteira desse pensamento, é pertinente tematizar a respeito das funções da educação infantil, tomando como premissa as relações entre o cuidar e o educar, por estabelecerem, nas ações pedagógicas, uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. Com frequência temos visto, neste século XXI, os debates em nível nacional e internacional apontando para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com crianças com mais idade.

Para que essa compreensão entre o binômio cuidar e educar se efetive no trabalho docente, faz-se necessário o entendimento dessa relação exercida pelo professor, para que aspectos do desenvolvimento cognitivo, moral e social da criança simplesmente aconteçam. Seguindo essa trilha, confirmamos com o pensamento de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 13):

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.

As funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade, essa qualidade advém da concepção de desenvolvimento que “consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (BRASIL, 1998, p. 22).

Na verdade, os atores da educação infantil, as crianças, solicitam aos professores uma pedagogia ancorada nas relações, nas interações e em práticas educativas com a intencionalidade de promover experiências cotidianas aos educandos, fortalecendo seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, tirando o foco e a intenção de uma prática pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BARBOSA, 2009). Nesse sentido, a orientação é que a educação na infância focalize a criança com a utilização de práticas educativas que valorizem essa fase da vida, que é diversa, profunda, singular e que necessita ser partilhada socialmente, aproximando as famílias, as instituições e a sociedade. Diante dessa premissa, a autora em tela nos aponta três funções indissociáveis para as instituições de educação infantil:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 9).

Essas três funções (social, política e pedagógica), elencadas pela autora para as creches e pré-escolas, estão alicerçadas no educar e no cuidar partilhados entre educador, família e sociedade, tendo em vista a formação integral do educando/criança valorizando sua singularidade, seus direitos, por meio da convivência com seus pares, ampliando seus conhecimentos acerca do mundo, adquirindo e produzindo novas aprendizagens para sua construção enquanto pessoa.

Nessa perspectiva, a função da educação infantil na sociedade atual, ou seja, na contemporaneidade, é a de propiciar uma vivência coletiva, aprendendo a respeitar, a acolher, a reconhecer e a celebrar a diversidade e diferença dos demais, a sair da percepção individual e a olhar para o outro, a ver o mundo a partir do olhar do outro, da compreensão de outros mundos sociais. Essa condição implica uma vasta e importante aprendizagem da cultura através de experiências, ações e práticas de convívio social nas quais estão inseridas, contribuindo para que a criança apreenda as formas de pensar e agir que sua comunidade construiu ao longo da história

(BARBOSA, 2009). A compreensão e a experiência com a diversidade, percebendo a diferença no convívio social propicia às crianças aprendizagens morais, éticas, políticas e culturais que contribuem para a formação da identidade de cada uma delas, tornando-as cidadãs conscientes de seus direitos, deveres e do respeito para com os outros.

As DCNEIs (Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, artigo 7º) contêm considerações acerca da função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil. Acerca desse fenômeno, traçamos/delineamos quadro 01, que, sintetiza essas informações, caracterizando-as nas suas especificidades.

Quadro 01: Instituições da Educação Infantil: função sociopolítica e pedagógica

Função Sociopolítica Pedagógica	a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
	b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
	c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
	d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
	e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Fonte: DCNEIs (2010).

O contexto desses objetivos e definições incluem uma visão da criança enquanto sujeito de direitos que deve ser garantido, bem como a participação da família, profissionais e sociedade, tendo em vista uma educação de qualidade, inovadora, capaz de promover experiências em comunidade e de aprendizagens, ampliando seu saber e seu conhecimento. Face ao contexto funcional da educação infantil, apresentamos os objetivos gerais desse nível de ensino para o atendimento escolar da criança, à luz do RCNEI (1998) que prevê o trabalho docente, no sentido de uma

organização de que propicie às crianças o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Figura 02 – Objetivos da educação infantil



Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;



Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;



Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;



Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;



Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e de interação social;



Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;



Estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a **diversidade** e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;



Conhecer manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a **diversidade**;

Considerando a complexidade e a representatividade que envolve esse contexto, justifica-se o entendimento de que a educação infantil vem se fortalecendo e se reconfigurando no cenário do século XXI, evidenciando seus aspectos pedagógicos, com um maior reconhecimento das instituições de ensino no sistema educacional brasileiro, na consideração de atender à criança e suas peculiaridades

O panorama até aqui delineado expressa o estado de construção, reconstrução, significação e ressignificação do campo educacional infantil, em face da sua trajetória histórica no que se refere aos aspectos legais, suas funções e proposições, concernente aos objetivos desse nível de ensino e, ainda, o reconhecimento constatado nos documentos legais e nas ideias dos autores com os quais dialogamos acerca dos avanços na direção de um novo olhar para a educação infantil considerando a criança um ser singular, mostrando a diversidade expressa nos excertos narrativos expressos pelos profissionais que atendem a esse nível de ensino. Encerradas as discussões do primeiro momento desta seção, abordamos, a seguir, aspectos relevantes sobre a concepção de infância e criança.

2.1.1 Anotações sobre infância e o ser criança

A história da infância e da criança tem sua narratividade ao longo do tempo marcada por construções e desconstruções sobre suas concepções, que se mantiveram ou foram se modificando de acordo com a sociedade e a época na qual a criança estava/está inserida. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 6-7):

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, a criança passa a ser vista como um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual.

Vemos nessa conceitualização dinamicidade e progressividade relativas a cada tempo e a cada cenário social no que diz respeito à concepção de infância e do ser

criança em razão, sobretudo, das descobertas científicas que foram surgindo, crescentemente, dispersando maior atenção e compreensão no trato e na formação familiar, escolar e social de modo geral da criança e da realidade infantil. Implica entender que ao falarmos em infância no contexto atual, não podemos analisá-la somente como um ser biológico, que passa pelas faixas etárias definidas e deixá-la fora do enfoque histórico, cultural e social, pois as diferentes visões e compreensões em torno da criança contribuem para sua condição no presente.

Reconhecemos hoje, que a criança é um sujeito histórico e com direitos, seguindo nessas circunstâncias, desenvolve-se por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas a ela disponibilizadas e com elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, nos diferentes grupos, e contextos culturais nos quais se insere. Ser criança é viver a experiência da infância. É compreender que dentro de uma sociedade existem diferentes infâncias que se movem e se edificam a um só tempo, em espaço iguais ou desiguais. Contudo para que chegássemos a esse reconhecimento do que é ser criança, a educação infantil sofreu inúmeras transformações nos últimos tempos. Essas mudanças originaram-se de novas exigências sociais e econômicas, conferindo à criança um papel de investimento futuro, passando a ser bem mais valorizada socialmente, educacionalmente considerando que seu atendimento familiar e escolar teve que acompanhar os rumos da história, as exigências e reconhecimento do contexto histórico.

A concepção atual de infância assumiu (vem assumindo) diferenciados contornos se comparados à que vigorava em tempos passados, que mesmo diante do reconhecimento de que se trata de um construto histórico não prescinde da percepção de que, em muitos casos, e com bastante frequência, se tratava de um termo que carregou consigo enormes contrastes ao longo dos tempos. Dizemos, desse modo, que para melhor entendimento dessa questão comporta traçar um levantamento histórico sobre concepções de infância e de criança, buscando registrar suas variadas definições na sua processualidade, em sua evolutividade.

Assim, começamos a discussão sobre infância, tomando como marco a Idade Média, a sociedade medieval que, para Ariès (1981), vai até o século XII, com traços característicos de uma sociedade tradicional por apresentar uma definição bem rígida dos papéis sociais, traçando o destino social da criança e por ser um período em que o adulto exercia uma relação de autoridade e, às vezes, de autoritarismo para com essa criança. Percebia-se a ausência do sentimento da infância, sentimento este que

não significa afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto, ou seja, o sentimento da infância correspondia a caracterizar a criança, sua essência, seu modo de agir e pensar, que a diferencia do adulto, necessitando assim de um olhar específico, particular. Desse modo, o autor refere que nesse período a criança era um ser quase sem importância, quase imperceptível.

Na sociedade medieval, a infância era “curta”, correspondia à fase de amamentação até os sete anos, idade limite para iniciar a vida adulta, sem reservas, Queiróz (1998, p. 154) retrata a visão de infância nessa época: “as singularidades, as particularidades, enfim, a individualização da criança em relação ao adulto é muito tênue. A sensibilidade com relação à infância nas sociedades tradicionais é de natureza diferente, ou mesmo inexistente”.

Visão que foi se modificando entre os séculos XIII e XIV, notadamente, a partir de pesquisas realizadas por Ariès, pioneiro na escrita sobre a história da infância (seu livro “História social da criança e da família” publicado pela primeira vez na França em 1960 e no Brasil em 1978), quando então apresentou ao mundo a condição e a natureza histórica/social descrevendo sua evolução pela iconografia (representação por meio de imagens). Nesse espaço/tempo secular, a iconografia religiosa revelou outro olhar para a infância e a criança, na qual se apresenta, primeiramente, na forma de anjo, passando logo depois a ter como modelo o Menino Jesus e Nossa Senhora, menina. Essa infância sagrada inspirou algumas cenas cotidianas apresentando as crianças em grupos com outras crianças de sua idade nas brincadeiras com os colegas de jogos, entre outros.

Partindo do século XV até o século XVI, a iconografia religiosa da infância cede espaço para uma iconografia leiga, substituindo as representações da criança sozinha e com outros grupos para cenas da criança com suas famílias. Refere que é durante o século XVII que os sinais de seu desenvolvimento se tornam mais abundantes e mais significativos, o autor em comento estudou duas fases históricas do sentimento da sociedade em relação à infância: a primeira fase que vai até o século XVII – popularmente conhecida como “paparicação”, a fase curta da infância e a segunda fase que iniciou-se no século XVIII – que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância. Referimos, que a primeira fase, denominada “paparicação”, compreende aquela na qual a criança recebia “mimos”, por ser

considerada engraçada, um brinquedo que divertia os adultos, fazendo-os passar o tempo” (ARIÈS, 1981).

No século XVII a criança ganha o centro do seio familiar, trazendo junto o sentimento compreensivo de infância de forma que sua valorização se construiu junto com a ideia de que a família é responsável pelo cuidado e pela educação da criança (ARIÈS, 1981). As grandes transformações sociais ocorridas nesse período em relação à infância foram sendo construídas na sociedade europeia. Nesse sentido, colocamos em realce as reformas religiosas (católicas e protestantes), que trouxeram um novo olhar sobre a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, a exemplo da afetividade que cresceu no âmbito familiar e do sentimento de afetividade em relação à criança.

Essa valorização era demonstrada, principalmente, através da importância que a criança passou a fazer jus, posto que, diante dessa nova realidade, precisava partir de alguém que a ela disponibilizasse seus cuidados e atenção. No caso, essa responsabilidade recaiu sobre a mulher, que com as construções sociais e com o reconhecimento do amor materno, assumiu expressivo papel nos cuidados e na educação da criança. Assim, com o processo de reconhecimento da infância e da criança, a educação alcançou significativo papel no meio social, agora não mais uma obrigação atribuída apenas à família, estendendo-se ao espaço escolar, que assumiu a responsabilidade pelo processo de formação da criança, legal e formalmente considerando.

A propósito, referimos sobre a necessidade de citar Comenius¹, importante pensador educacional desse período, defendeu na obra “Didática Magna” (1997), a ideia de que a sociedade corrompida pelos adultos seria salva por meio da educação das crianças e dos jovens, chamando à atenção dos pais, da família para a importância da infância, atribuindo-lhes a responsabilidade da educação da criança baseada nos ensinamentos bíblicos, revelando forte influência de sua formação religiosa como pastor protestante, e, ainda, da rigidez e disciplina nesse processo educativo infantil.

¹ Comenius - João Amós Comênio ou simplesmente Comênio (1592 – 1670) foi pastor protestante e bispo da Moravia, hoje República Tcheca. Destacou-se mundialmente como grande pensador educacional do século XVII. Autor da obra “Didáctica Magna” na qual sistematizou a pedagogia e apontou os princípios gerais da didática (PILETTI; PILETTI, 1986).

Outro marco importante para esse período, refere-se às transformações políticas, econômicas, sociais e de ideias que impulsionaram a mudança do sistema feudal para o capitalismo, agora referimo-nos à idade moderna. Nesse contexto, a concepção de infância começa a tomar “forma”, segundo os dizeres de Kramer (2003, p. 19):

[...] a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade [...]. [...] na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Analisando os dizeres da autora, a ideia de infância emerge com a saída da criança de seu cenário de anonimato, ao ocupar espaço de maior visibilidade na sociedade capitalista. Essas mudanças, contudo, beneficiaram a criança burguesa, pois a criança de famílias menos abastadas continuou a não ter o direito à educação e aos cuidados mais específicos. Persistia uma injustiça social que lentamente foi se modificando, não obstante, ainda hoje, possam ser constatados seus vestígios.

Comporta realçar que, a partir das diversas transformações ocorridas no século XVII, novas ideias e valores burgueses se fortaleceram repercutindo na educação, conduzindo as famílias à mudança, a novas posturas frente à educação das crianças, à adoção do ensino de forma metódica, seguindo manuais e aplicação racional do tempo.

A realidade posta pelo século XVIII, na segunda fase proposta por Ariès, exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância. Desse modo, o sentimento moderno de infância tornou-se mais nítido, caracterizando-se pela concepção de criança como um ser imperfeito e incompleto que necessita de cuidados do adulto para orientar sua socialização. Assim, sob a influência do ideário das grandes revoluções ocorridas nesse espaço/tempo, demarcado pela Revolução Protestante e pela Revolução Industrial, fenômenos que produziram alterações na visão e no sentimento da sociedade com relação à criança. Retomamos, nesse sentido, o pensamento de Kramer (1982, p. 18) acerca da dinamicidade da ideia de infância, da inocência e da necessidade do cuidado com a criança:

[...] a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Segundo a autora, neste contexto de modernidade, a sociedade defende a “civilização” da criança, revelando a partir daí a ideia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar. Portanto, a criança passa a ser vista como alguém que precisa ser cuidada e escolarizada em um ambiente próprio, a escola. Desse modo, inicia-se o processo de segregação social da criança. Surgem os internatos, chamados de colégios, nos quais a criança passa a ficar isolada, para ser treinada a conviver na comunidade. Esse processo permite o ingresso à escolarização da criança, quando então começa a ser preparada para sua atuação futura na sociedade.

Oliveira (2010, p. 12) refere que “continuavam aqueles pioneiros a acreditar que pelo fato de serem crianças nascidas sob o pecado, cabia à família e, na falta desta, à sociedade, corrigir a criança desde pequena”. Diante desse “ideal” de educação para às crianças levou para o planejamento do tempo nas escolas, aspectos referentes a ética, obediência e autoridade, criando a ideia de uma rotina baseada na autodisciplina. Cabe ressaltar, que nos séculos XVII e XVIII, a disciplina foi o instrumento para a obtenção e manutenção do poder. Neste entorno, comporta citar Foucault² sobre a questão do poder, exercido pelo adulto em relação à criança, pela escola em relação ao processo de disciplinamento infantil. De acordo com Foucault, a escola utiliza a disciplina como meio para levar o indivíduo à sua formação. Kohan (2003, p. 71), referindo-se à Foucault no que diz respeito à disciplina, explica:

Assim, o poder disciplinar é exercido em diversos espaços sociais: em instituições especializadas (como os cárceres ou institutos corretivos), em instituições que a usam como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), em instituições que

² Foucault – Paul-Michel Foucault (1926 – 1984), filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 até 1984 (ano da sua morte). Suas teorias abordam relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais (ARANHA, 1996).

preexistem a ela e a incorporam (a família, o aparato administrativo), em aparatos estatais que têm como função fazer reinar a disciplina na sociedade (a polícia).

Nessa perspectiva, vemos o modo como a família conduzia a educação das crianças através do poder que os pais e a família exerciam sobre elas, sob rígida disciplina e normas como forma de asseguramento da correção comportamental.

Outro aspecto a ser considerado, ainda no século XVIII, em transição para o século XIX, período do iluminismo, é que a família moderna amplia suas preocupações e cuidados com essa fase de vida da criança. Para o mencionado autor, desse momento em diante ocorre o reconhecimento da criança como objeto de estudo da ciência. Iniciam estudos em que essa criança começou a ser vista no mundo e a ser instruída e educada em colégios para que, no futuro, venha desempenhar bem sua função na sociedade. Deixa para trás a situação problemática de encontrar uma forma de regular a sociabilidade das crianças no seu meio, em razão do surgimento desse interesse científico pela criança e da difusão da escolarização para as diversas classes da população.

Nesse período, a educação das crianças pequenas revelou ou contou com expressivos ganhos, a exemplo das colocações de Rousseau³, contrapondo-se às ideias da Revolução Protestante. Em Oliveira (2010, p. 12) temos que o pensamento desse autor “acerca do naturalismo e da necessidade de a criança experimentar desde cedo coisas e situações de acordo com seu próprio ritmo, com seu processo maturacional. Em vez do disciplinamento exterior, eram propostos a liberdade e o ritmo da natureza, dos aspectos biológicos”. Para tanto, Rousseau, que concebe a criança como um ser com características próprias em suas ideias e interesses, defende uma educação voltada para a natureza e para os desejos da criança, razão por que criticou severamente as regras de civilidade, como padrão de comportamento impostas no seu tempo, desse modo, assim se reporta:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para o bem, quer para o mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver

³ Rousseau - Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) – Pensador europeu do século XVIII, um dos destaques do Iluminismo de idéias revolucionárias principalmente no que se refere à natureza humana afirmando que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Principais obras: “Emílio” e “O contrato social” (ARANHA, 1996).

agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações (ROUSSEAU, 1999, p. 112).

Esse autor, em seu posicionamento, demonstra a importância da infância para formação do homem, respeitando suas especificidades e, a partir de seus posicionamentos, revela sua preocupação, proteção voltadas para infância, proporcionando a busca e novas ideias para a educabilidade das crianças por outros estudiosos nesse campo. Abrindo caminhos para os trabalhos de Pestalozzi e Froebel, ambos no século XIX (marcado por diversas revoluções), porém, em contextos diferentes, o primeiro, no período da Revolução Francesa e o segundo pós-revolução.

Nesse sentido, tomamos como referência o trabalho de Oliveira (2010, p. 12) que cita a pedagogia de Pestalozzi, realçando as modificações propostas por ele nos métodos de ensino, notadamente na escola, formalizando procedimentos para a formação de professores. Destaca, ainda, que para ele “a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa, o que contribuiria para o desenvolvimento do caráter infantil”. Assim, encontramos a presença do sentimento acerca da infância, do ser criança, voltando-se para a necessidade de respeitar o desenvolvimento natural da criança.

A autora discute a pedagogia de Froebel pelo fato de ser um discípulo de Pestalozzi, que fez avançar essas ideias dentro da educação infantil, educação pré-escolar. Oliveira (2010, p. 13) refere acerca de Froebel:

[...] influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade, ele propôs a criação de *Kindergartens* (jardins de infância) onde as crianças – pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Este era concebido como um todo onde cada pessoa seria ao mesmo tempo uma unidade em si mesma e parte daquele todo.

As ideias de Froebel foram inovadoras para a época, ao apresentar a auto atividade livre da criança, com a aprendizagem tendo como base seus conhecimentos, respeitando seu desenvolvimento, uma educação que de levava a criança a aprender fazendo a pensar, a se autoconhecerem com liberdade. Vendo-as como parte de um todo.

No final do século XIX e início do século XX, os discursos sobre a infância se referiam à edificação de uma sociedade moderna que contribuísse para o processo de transformação mundial. Para tanto, seria necessário traçar o destino social das crianças, transformando-as em indivíduos úteis dentro desse cenário. É com este objetivo que a sociedade do século XX defende a criação da pré-escola, vislumbrando, também, uma forma de superação da miséria das crianças pobres, aquelas cujos destinos seriam traçados pela sociedade.

A crise de paradigmas vivida nesse período conclamou para um choque entre os valores proclamados e os valores reais. Isto é, conclamava o progresso material, bastante difundido na sociedade de então, sobrepondo-se às questões humanas. No que respeita, inclusive, à criança, enquanto sujeito desse processo, passa a ser medida e julgada. Seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, suas diferenças e necessidades são avaliadas e trabalhadas nas pré-escolas com o objetivo de propagar a requerida mudança social.

Assim chegamos à realidade do século XXI, constatando que o conceito de infância tem sido discutido associado a uma proposta de valorização da própria criança, de forma integral. Temos que a infância é concebida como uma experiência, podendo, esta fase da vida “ser uma potência da vida em contraste ou mesmo um contraponto ao poder sobre a vida” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 179). Uma fase de experiência pela diversidade de possibilidades que a criança pode vivenciar durante essa trajetória.

Atualmente, a realidade do mundo infantil nos apresenta o modo como a sociedade concebe a infância e a criança, interferindo no modo como pretende que as crianças vivam suas infâncias. Nessa perspectiva, consideramos que nem todas as crianças vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições socioeconômica, educacional e cultural (SARMENTO; PINTO, 1997).

A propósito, recorreremos ao documento legal, RCNEI (1998), que revela a concepção de infância relacionada à condição social, quer dizer, considera que existem diferentes infâncias, dependendo da classe social à qual pertence. Esse documento considera, também, as diferenças econômicas, culturais, religiosas e as diferenças individuais que estão presentes no universo infantil.

Diante dessa realidade, em busca de ampliar essa fundamentação, recorreremos às ideias de Moruzzi e Tebet (2010, p. 21-22) ao afirmarem que: “[...] a infância, para grande parte da população brasileira, não é a mesma infância para as comunidades

indígenas do Brasil, pelas diferenças étnicas que existem, ou pela classe social, raça e gênero da criança [...]”. Desse modo, entendemos que não há uma infância, mas sim infâncias, pois dentro de um mesmo tempo e território, essa experiência, essa fase da vida, pode assumir diferentes perspectivas, a exemplo do que vimos registrando nessa discussão teórica.

Ainda, segundo as autoras mencionadas, as escolas de educação infantil apresentam um papel fundamental para a construção da concepção sobre a infância, nessa direção, afirmam que:

[...] as instituições de Educação Infantil colaboram para a formação de uma concepção sobre a infância. Elas atuam sobre a criança no sentido de construir a infância pactuada pelas sociedades em seus contextos de tempo e espaço. Colaboram ainda para a difusão de uma determinada compreensão sobre as crianças. Em outras palavras, as escolas de educação infantil “institucionalizam” a criança na direção da infância orientando toda uma sociedade sob a concepção adotada (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 22).

Diante do exposto, emerge a compreensão de que as instituições de educação infantil são espaços que exercem função decisiva para a vivência da infância, com práticas educativas que buscam possibilitar o exercício dessa fase da vida da criança, conforme o entendimento do que é ser criança e do que é viver a infância para as escolas da educação infantil.

E o ser criança? Sua concepção, seus modos de ser se entrelaçam de acordo com a concepção que a sociedade constrói sobre infância, essa fase da vida que vem ganhando notoriedade frente às exigências mundiais em constante transformação, por se tratar de um processo dinâmico, marcado por complexas relações envolvendo criança, família, escola e sociedade. Recorremos, mais uma vez aos textos legais: Política Nacional de Educação Infantil – PNEI e ao RCNEI, para enfatizarmos a concepção atual de criança no Brasil. A visão abordada na PNEI (BRASIL, 1994, p. 8) “de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”. Quanto ao RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), contém a seguinte abordagem:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu

esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Desse modo, compreendemos a criança, como um ser que vai além de suas características e singularidades próprias a esta fase da vida do indivíduo. Apresenta, por conseguinte, relação direta e decisiva com o meio circundante no qual está inserida. Revela-se detentora de direitos, notadamente, no que representa a sua autenticidade no modo de ver e viver no mundo. Esses aspectos reforçam nossa compreensão e sentimento frente à criança e suas características. Nesse sentido, comporta acrescentar os dizeres de Didonet (2012, p. 142):

[...] as características universais nos dizem muito pouco sobre cada criança em si mesma, sobre aquilo que a faz ser ela mesma, um indivíduo único e irreplicável. As condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, as concepções de mundo e da vida humana, as relações intersubjetivas, além da carga genética, particularíssima de cada pessoa, e sua herança psíquica, entram como elementos constitutivos, indutores e construtivos do ser-criança. De ser “esta” criança, única em sua identidade, este “alguém” que responde pelo seu “eu”.

Olhar retrospectivamente e captar cenas do passado, concepções de criança e olhar o agora, o presente, a história compreensiva sobre o ser criança, levam-nos a perspectivas que engendram a realidade da educação infantil na contemporaneidade, o que implica, necessariamente, ler e reler as imagens da trajetória histórica de construção e constituição da infância e do ser criança em âmbito mundial, focando, em particular, a realidade brasileira, que revela avanços na educação, notadamente, na educação de crianças pequenas que, hoje, são vistas e consideradas sujeitos com características próprias, únicas, históricas e sociais. Que vivenciam uma fase da vida marcada pelo espaço/tempo na qual estão inseridas, a partir das relações que desenvolvem, constroem na sua vivência infância.

2.2 Prática Docente: concepções, discussões e mediação pedagógica

Iniciamos o segundo momento desta seção abordando a docência na educação infantil, discutindo aspectos relevantes para o entendimento dessa ação, realçando a relação professor/criança/ensino, ou seja, a mediação pedagógica. Partimos do reconhecimento de que as práticas organizadas pelos professores da educação infantil, na contemporaneidade, a rigor, consideram as singularidades e especificidades da infância, as capacidades de aprender dentro da criação de condições em que as crianças possam interagir com situações de educar e cuidar, apoderando-se de instrumentos da cultura, bem como do processo que envolve práticas, conhecimentos e experiências vividas, ensinadas e aprendidas em contextos educativos (MELO, 2014).

Segundo essa autora, a educação infantil constitui espaço complexo, que exige reflexões críticas acerca do profissional responsável pela educação das crianças, que durante muito tempo foi visto apenas como “cuidador”, não apresentava, portanto, exigências, características e atribuições específicas para a realização de seu trabalho, para a assunção da tarefa de ser professor de crianças pequenas.

Nesse sentido, a educação de crianças e a formação dos professores compreendem a educação-formação como prática social, apropriando-se das marcas culturais construídas historicamente e da reinvenção dessas práticas. Considerando, pois, a prática social e nesta a prática docente, o professor precisa capacitar-se para analisar os modelos pedagógicos construídos/desenvolvidos ao longo do tempo, tomando-os de forma reflexiva e crítica para, assim, reinventá-los e efetivar sua prática, renovando-a sempre que se fizer necessário.

Consideramos importante destacar que muitas são as concepções de prática docente, entretanto iniciar uma discussão, neste campo, suscita a necessidade de entendê-la como uma das dimensões da prática pedagógica que interconectadas possibilitam melhor compreensão da dimensionalidade dessa prática. Desse modo, mediante essa interconexão, compreendemos que a prática docente é a ação específica do professor no interior da sala de aula, que organiza formas e conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes dessa prática, que se encontra articulada à prática pedagógica.

Assim, tomamos as argumentações de Franco (2012, p. 162) na conceptualização de práticas pedagógicas: “são práticas sociais que se organizam

para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social". A autora coloca que sendo uma prática social, a prática pedagógica organizada, se estabelece em uma relação dialógica e dinâmica entre sociedade e escola/sala de aula, haja vista que a sala de aula pode ser considerada o espaço onde acontecem as várias formas de agir do fazer docente, visto como espaço de possibilidades.

Nessa perspectiva, Souza (2006), em suas reflexões, caracteriza a prática pedagógica como ação maior do trabalho educacional, considerando as dimensões docentes, gestora e discente. Nesse contexto compreensivo, o autor refere sobre "a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos pedagógicos" (SOUZA, 2006, p. 10). Desse modo, o entendimento é de que se trata de um processo que delinea as linhas das ações educativas frente às crianças, tratando-se de educação infantil, revelando a prática enquanto uma ação coletiva com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição escolar, garantindo a construção de conhecimentos e/ou conteúdos pedagógicos com finalidade educativa.

Quanto aos contextos da intencionalidade e da organização, Franco (2012, p. 154) afirma no aspecto conceitual de prática pedagógica, "[...] considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social". As práticas que se organizam com o intuito de atender aos objetivos propostos do ensinar e do aprender, defendem uma prática pedagógica consistente, através da comunicação dialógica no espaço escolar, mediada pela interação coletiva (professor, aluno e sociedade) com a finalidade de compartilhar saberes articulados à construção, à produção de diferentes faces das práticas pedagógicas e docentes.

Emerge, por conseguinte, a compreensão de que a ação docente garante condições para a prática pedagógica, sendo que o professor deve revelar-se comprometido com uma prática que atenda às especificidades da criança. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia múltiplas situações na processualidade de ensinar e de aprender, na efetivação construtiva de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer, intermediado pela reflexão crítica desse processo.

Para tanto, "necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva, [...] que permitam fundamentar nossa

prática, [...] acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança” (ZABALA, 1998, p. 16). O entendimento que emerge é que a prática consistente, embasada teoricamente, possibilita compreender melhor os modos como os professores dão sentido a seu trabalho e como atuam no contexto da educação infantil, agindo reflexivamente sobre os diversos aspectos que integram sua prática docente. Comporta, nesse caso, considerar que a reflexão sobre o trabalho pedagógico, nesse nível de ensino, precisa viabilizar a construção de práticas necessárias ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais.

É como se estivéssemos diante um caleidoscópio, no sentido de entrelaçamento, de concepções e de movimentos, evidenciados na prática pedagógica, enquanto atividade sociocultural e histórica, que se realiza em um processo dinâmico, intencional, organizado e planejado. Apoiados nas concepções de que ensinar e aprender possibilitam ou requerem interação entre professor e aluno, frente aos desafios presentes e futuros, relacionados às práticas na educação infantil.

Nesse contexto, as conceptualizações discutidas sobre práticas pedagógicas nos dão suporte para realçar que a prática docente requer a ação do professor, considerando a construção e a (re)construção de conceitos, enfatizando experiências e vivências nos espaços educativos que perpassam desde a sala de aula aos momentos de diálogos formativos, implicando em novo direcionamento das atividades docentes exercidas na Educação Infantil.

No entanto, é preciso reafirmar que existem diferentes concepções de prática docente e, mesmo assim, ainda encontramos conceito associado ao tecnicismo, como uma prática mecânica e repasse de informações. A esse respeito Franco (2012, p. 185) adverte: “[...] a fim de enfatizar que a prática docente não se subsume ao exercício acríptico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Ela é sempre a mais visível das ações técnicas de um professor na sala de aula”. Para a autora, há uma necessidade de repensar o sentido da prática docente, com intuito de reverter a visão meramente técnica da ação docente, sem a necessária criticidade do fazer e sem a esperada transformação dos saberes da experiência. Afirma, ainda, que “é preciso pensar sobre a capacidade reflexiva desse exercício” (2012, p. 186), no caso, refere-se ao exercício docente, capaz de produzir saberes pedagógicos.

Ressaltamos, então, a necessidade de que o professor como pesquisador reflexivo encontre espaço para construir um saber ágil, consensual e passível de ser

atualizado frequentemente, para tanto deve estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas práticas; entre o saber e fazer na e para a educação. Nessa perspectiva, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio do trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Na visão de Aguiar (2010), a prática docente, no ensino infantil, deve atender às reais necessidades da criança, com criatividade e flexibilidade, considerando as singularidades dessa etapa da vida, respeitando suas diferenças, a fim de se estabelecerem rotinas adequadas como condição importante para viabilizar o planejamento didático e possibilitar que elas se desenvolvam na vivência de atividades diversas, como jogos e brincadeiras e similares, apropriadas ao desenvolvimento infantil.

A educação para criança, necessita de organização, planejamento diário e rotina. Rotina que possibilite e oriente a criança em relação ao tempo-espço e que desenvolva a autonomia e estimule a socialização. Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 47-48) destaca que uma rotina pedagógica deve promover ações de cuidado e de educação da criança, de forma integrada:

[...] voltada para o desenvolvimento das crianças, as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências: o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro também, o tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, de conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas outras aprendizagens.

A rotina promovendo ações de cuidar/educar as crianças exige um planejamento com intencionalidade educativa, de acordo com a faixa etária da criança, com programação de atividades individuais e coletivas mediadas pelo professor. A rotina se constitui, ainda, como um processo que proporciona a internalização de tais procedimentos que devem ser introduzidos aos poucos para que as aprendizagens sejam, de fato, efetivas. Fazendo jus ao que descreve o Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, ao orientar que “a rotina representa também a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 54).

Refletir sobre a prática docente na educação infantil demanda conhecimento sobre os interesses das crianças, seu desenvolvimento, suas características inerentes à idade e a seu grau de autonomia. Demanda, saber sobre a história da criança além dos muros da instituição escolar para a ressignificação de sua prática, principalmente no que diz respeito ao ato de planejar (OLIVEIRA, 2012). A autora em tela contextualiza a prática docente descrevendo-a em cinco momentos dentre os quais destacamos alguns que consideramos mais representativos nesse nível de ensino, conforme descritos no quadro a seguir:

Quadro 02: Momentos da prática docente na educação infantil

Momento	Caracterização
1°	Diz respeito ao brincar como atividade que faz parte do desenvolvimento sociocultural da criança pequena e que proporciona momentos de interação com seus pares, desenvolvimento da imaginação e formas de representações que constrói sobre o mundo e sobre o conhecimento durante a troca de experiências.
2°	Refere-se às experiências com a linguagem verbal, ou seja, a ampliação linguística das crianças, ressaltando a necessidade de um trabalho sistemático de exploração da linguagem verbal através de atividades com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais, assim como proporcionar conversas que possam desenvolver a expressão comunicativa.
3°	Trata das experiências da criança com as linguagens artísticas e a fruição de arte. Considera que arte possui grande importância para o desenvolvimento humano e que deve estar presente nos currículos de educação infantil, por meio das manifestações das diferentes linguagens artísticas por meio da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
4°	Propõe explorar o mundo natural e social e suas relações, a partir da indagação, do questionamento e da exploração. Reconhece que toda proposta curricular deve incluir o conhecimento sobre o mundo, explorando temáticas do cotidiano das crianças, para relacioná-las com o meio natural e social, despertando nelas o gosto de aprender e a busca de novos conhecimentos.
5°	Concerne à exploração dos conhecimentos matemáticos, que na educação infantil são abordados de forma sistemática e abstrata, levando a criança a resolver situações-problemas simples. Recomenda que esses conhecimentos possam ser apresentados de forma lúdica, explorando o mundo dos números, as quantidades, as grandezas, as medidas e as formas.

Fonte: Oliveira (2010, p. 3).

A autora coloca em realce a importância desses cinco momentos descritos pelo trabalho nas diversas áreas do conhecimento (o brincar, a linguagem verbal, as linguagens artísticas, o meio natural, social e conhecimentos matemáticos) para o desenvolvimento integral da criança. Diante disso, a prática docente na educação infantil reflete um processo de planejamento intencional adequado às crianças pequenas, pensado e articulado com os demais campos de experiência, oportunizando ao professor exercitar reflexão constante de acordo com a evolução das crianças.

A prática docente na educação infantil é um processo contínuo, dinâmico, com mudanças constantes no cuidar, educar, estimular, planejar, brincar e outros. Entendemos, por conseguinte, que a ação do professor na sala de aula seja referenciada por conhecimentos plurais que proporcionem ao professor a desejável autonomia para organizar e reorganizar um efetivo e criativo trabalho, coerente com os princípios da educação infantil, demonstrando preocupação com sua atuação para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Implica dizer que estamos nos referindo a uma prática cada vez mais desafiadora em decorrência das transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, que traz consigo exigências que atendam à natural demanda advinda das crianças e da sociedade. O desafio mais visível, nesse sentido, diz respeito à promoção de situações de aprendizagem que possibilitem às crianças o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, levando em consideração as experiências vivenciadas, principalmente as socioculturais, entendendo que o processo de aprender é vivenciado em diferentes momentos por cada criança, pela sua singularidade, seja no contexto social, seja no ambiente familiar.

A prática, nessas circunstâncias, seja pedagógica, seja docente na educação infantil agrega um outro processo determinante para sua efetivação, a mediação pedagógica. Nessa perspectiva, o professor tem papel primordial de mediador, ou seja, tem o papel de posicionar-se entre o ensino e a aprendizagem, junto à construção do conhecimento da criança, sendo que, ao participar dessa construção deve enxergar a criança enquanto um agente ativo, que traz consigo experiências que revelam sua própria forma de ver o mundo e a si mesma (OLIVEIRA, 2000). Reconhecendo, portanto, que a criança é marcada pelo meio social em que se desenvolve, pelas interações com esse meio, de forma individual e/ou coletiva, revelando-se uma via construtora de conhecimento. Nesse contexto, o professor

mediador corrobora para a construção da autonomia infantil, ampliando sua participação social, dinamizando seu desenvolvimento mental, de forma a capacitá-la a exercer o papel de cidadã do mundo, como requer a realidade contemporânea.

Na esteira desse pensamento compreensivo, é pertinente tematizar, mesmo que de forma breve, conceptualizações acerca desse processo: mediação pedagógica, para melhor entendimento dessa processualidade na educação infantil. Considerando que o referido processo pode agir como organizador das práticas (pedagógica e docente) no ensino dos conhecimentos e dos conceitos científicos que a criança está iniciando, está construindo a aprendizagem nesse nível de ensino. Por essa razão, comporta citar Freire (1996, p. 47) ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, assim, entendemos que o professor de educação infantil necessita desenvolver sua prática docente com autonomia, envolvendo a criança, considerando sua especificidade no planejamento e na rotina da sala de aula.

Iniciamos a discussão teórica a partir da contribuição/visão de Vygotsky na perspectiva histórico-cultural, uma vez que vem sendo empregado com significados diversos, remetendo à ideia de que o professor é o intermediador dos conhecimentos a serem transmitidos, produzidos e socializados com os educandos, portanto um professor facilitador no processo de aprendizagem. Na verdade, o papel do professor mediador, estar para além de facilitador, é ele que deve criar condições de aprendizagem, por meio de práticas docentes planejadas e organizadas para que as crianças, na educação infantil, possam se apropriar de conhecimentos e conceitos científicos de forma sistematizada nos conteúdos curriculares exigidos nesse nível de ensino.

Nesse sentido, Vygotsky (1989, apud SIRGADO, 2000, p. 65) refere que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. O autor coloca em relevo a compreensão de que o processo de desenvolvimento do indivíduo, bem como a aquisição de conhecimento se dá a partir das interações com outros e, esse processo de interação é mediado por instrumentos materiais, a exemplo dos meios utilizados pelos professores em sala de aula: vídeos, quadro, pincel, entre outros, associados a instrumentos psicológicos (os signos, as palavras, os conceitos, dentre outros) todos criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana para servirem de mediadores das próprias ações no mundo. Essa compreensão reforça, portanto, a

mediação como condição necessária para o desenvolvimento intelectual, social e cultural do indivíduo, no caso particular deste estudo, falamos do universo infantil.

O referido autor aponta dois aspectos da construção do conhecimento envolvidos nos processos de mediação, os quais nos auxiliam na compreensão sobre o conceito de mediação. O primeiro trata de “conceitos espontâneos”, formados cotidianamente, de modo natural por meio da observação, durante o processo de interação social do homem com os outros e com os objetos da realidade que o cerca. O segundo são os “conceitos científicos” adquiridos por meio do ensino intencional, em contextos escolares, cujo objetivo maior é a formação do pensamento teórico e científico (VYGOTSKY, 1995). Esses aspectos incidem sobre construção do conhecimento, indicando que a mediação pedagógica, notadamente na educação infantil, auxilia o desenvolvimento das relações que ligam a criança a seus pares e ao professor a fim de proporcionar essa aludida construção de conhecimentos e conceitos, exigindo um fazer docente criativo, organizado e intencional, que requer do professor consciência sobre sua prática, sobre o processo de mediação.

Nessa perspectiva, Sforni (2008) comenta que o conhecimento é o objeto mediador central da relação do indivíduo com o mundo e é nesse processo que o desenvolvimento humano se torna possível. A autora faz um alerta ao afirmar que a apreensão, por parte do professor, do conceito de mediação aumenta a possibilidade de atingir os resultados esperados na educação escolar, viabilizando a compreensão do processo de internalização do conhecimento pelo indivíduo e, ainda, do papel da escola nesse processo como instituição que promove o ensino e a aprendizagem.

Implica, desse modo, dizer que o ambiente nas instituições de educação infantil, enquanto contextos de construção de conhecimento, por meio de vivências e de experiências, devem promover uma construção criativa da comunidade escolar. Sobretudo, faz-se necessário que o professor que atua com crianças tenha uma postura mediadora de interações e de aprendizagens, seja capaz de transformar e formar opiniões. Para tanto, comporta citar Delors (2000, p. 50) ao falar da educação como fenômeno que permite o acesso de todos ao conhecimento e “tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo”.

A esse respeito, buscamos em Libâneo (2004) o conceito de mediação, cuja proposição nos leva ao entendimento que o professor provê aos alunos os meios

necessários para a apropriação dos conceitos científicos, através da sua atividade de ensinar, ou seja, da ação docente. Seguindo esse pensamento, foi possível constatar que é no espaço escolar que o professor promove a aprendizagem, visto que, ao se colocar como mediador de conhecimentos e conceitos científicos viabiliza a apropriação e a objetivação por parte de seus educandos desses conhecimentos e conceitos fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O autor refere, ainda, que na tarefa de mediação “o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Dizemos, pois, que o professor deixa de ser somente um transmissor de conhecimento, exercendo o papel de um mediador, estabelecendo uma relação dialógica com o processo ensino-aprendizagem, ajustando e mediando o conhecimento do aluno ao seu contexto. Reforçamos, ainda, sobre a importância do professor na educação infantil, como mediador entre a criança e o conhecimento, entre a criança e os anseios exigidos pela sociedade, devendo apresentar propostas educacionais inovadoras e transformadoras, o que supõe buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Nessa perspectiva, a prática docente voltada para trabalhar com crianças pequenas carece de constante renovação, buscando novas formas do fazer docente, considerando que durante as atividades desenvolvidas na educação infantil o professor é, de fato, o mediador entre a criança e a exploração do ambiente que precisa se apresentar agradável e seguro para que a criança se sinta à vontade para explorá-lo e vivenciá-lo.

Além disso, a instituição escolar precisa desenvolver uma postura construtiva e participativa junto aos indivíduos, a fim de que possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrando a informação e mantendo-se permanentemente em processo de formação. Com esses objetivos em vista, a escola, conforme defendem Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 25),

[...] apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de

conduta, induzidas pelos marcos de seus intercâmbios e relações sociais.

Esse papel prevê que a escola exige, definitivamente, que abandonemos a ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento. O que não significa dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, até mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base sustentadora, orientadora. É importante destacar que essa mudança implica uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, alcançando ou adotando um novo paradigma que encare o ser humano na sua multidimensionalidade, reconhecendo a necessidade da não separação do indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento.

2.3 Diversidade na Educação Infantil: interlocuções teóricas

Iniciamos esta subseção com a afirmativa de que: ninguém é igual a ninguém, todo indivíduo possui singularidades que o distingue do outro, de seus pares. E no espaço escolar, espaço social que revela a heterogeneidade da comunidade desse ambiente, que também encontramos caminhos para ampliar a discussão acerca da diversidade, de modo que essa vertente teórica ganha maior visibilidade, bem como a notoriedade necessária para enriquecer as práticas docentes na contemporaneidade, em particular na educação infantil. A heterogeneidade no espaço escolar pode ser justificada pela afirmativa de que a população brasileira é considerada uma das multi-étnico-culturais do mundo, por ser constituída por uma significativa diversidade marcada por uma pluralidade cultural, condição que viabiliza possibilidades de compartilhamento de valores, experiências e saberes entre os indivíduos e que, ao mesmo tempo, coloca, à escola, o desafio de proporcionar práticas docentes capazes de reconhecer e considerar essa pluralidade, no processo de formação de alunos, orientando-os a conviver e a respeitar o “outro” e suas diferenças.

Considerando que as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm repercutido nas diferentes esferas e segmentos da sociedade contemporânea,

chamada de pós-modernidade, vivemos num cenário novo, marcado pela complexidade, caracterizado pela disseminação do conhecimento e de diferentes sujeitos, aspecto que tem impactado mudanças e inovações na educação brasileira, revisões e readequações na prática, de modo que o ensino na escola vise, entre outras finalidades, à construção de papéis e à identidade de cada indivíduo, exercendo seu ofício fundamental de orientação para a construção de uma vida social ordeira, saudável, mas que, igualmente, oriente para o desenvolvimento cognitivo e social, construindo sua identidade desde os anos iniciais na escola, tendo em vista os princípios morais e éticos que permeiam a vida do cidadão.

A estas transformações, acrescentamos a ampliação da acessibilidade à escola por diferentes sujeitos e, em consequência, a diversificação de multiculturas cenário que se configura e reconfigura pelo surgimento de indivíduos com necessidades formativas diferenciadas, exigindo, cada vez mais, dos professores esforços, investimentos, no sentido da construção de novos paradigmas da prática pedagógica e da prática docente, bem como trazendo respostas às demandas que envolvem a sociedade em todas as áreas, no caso em discussão colocamos o cenário escolar da educação infantil.

Dessa forma, no terceiro momento dessa seção apresentamos o termo diversidade em sua dimensão conceitual, recorrendo a interlocuções com alguns autores e autoras que discutem o tema, com a finalidade de conceitualizar a questão e estabelecer e compreender aspectos significativos que englobam a diversidade no âmbito escolar. Assim, situamos a discussão da diversidade na educação infantil, a partir da inserção dessa discussão nos documentos legais referentes ao ensino de crianças no Brasil.

A rigor, temos visto que a discussão acerca da diversidade é quase sempre atravessada por valores e conceitos inter-relacionados como: diversidade/diferença/identidade; igualdade/desigualdade; inclusão/exclusão; tolerância/intolerância, dentre outros que fortalecem a discussão sobre a temática. Cardoso (2008, p. 4) destaca que “a educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos e por isso trabalha com os valores e conceitos” citados, visto que na educação tradicional o plano ético era centrado no respeito ao próximo, ao semelhante.

Nessa perspectiva, é oportuno destacar que ao longo da discussão apreendida e organizada sobre conceitos de diversidade, por vezes é permeada pela presença

do termo diferença, assim iniciamos as interlocuções teóricas ainda trabalhando os dois termos, devido à ascensão destes ocorrerem com muita proximidade. Entretanto, neste estudo, em razão das particularidades da pesquisa que ora desenvolvemos, colocamos em realce concepções concernentes ao vocábulo diversidade pelo entendimento de que o trabalho com diversidade é mais ampliado, incluindo naturalmente a diferença nessa discussão, visto que a educação no enfoque da diversidade revela-se preocupada com valores, com a relação respeitosa entre as pessoas, vislumbrando o exercício da convivência com as diferenças.

No bojo dessas considerações, evidenciamos que diversidade e diferença são concepções que vêm sendo amplamente discutidas na modernidade, particularmente no que diz respeito ao impacto que produz na educação, a exemplo de tantas outras áreas. Com isso, queremos evidenciar, neste caso, que o processo de ascensão do termo pode ser demarcado no período entre as últimas décadas do século XX e início do século XXI, pelo crescimento das lutas identitárias, culturais, étnicas e raciais, e, ainda, pela inserção da temática diversidade e diferença no âmbito das políticas públicas educacionais, que se inserem nas políticas públicas governamentais: “[...] arranjos institucionais de governos [...] são essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, estadual ou municipal) que caracterizam as políticas públicas” (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p. 01). Ao analisarem as concepções que norteiam a utilização dessas terminologias, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 86) afirmam:

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade e diferença é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença.

Nesse sentido, é possível dizer que nas políticas públicas a relevância do tema é exposta no documento Parâmetros Curriculares Educacionais (BRASIL, 1997), que apresenta um currículo base de conteúdo, a ser ofertado nas escolas, que dentro das orientações do referido documento traz uma política educacional na perspectiva da

diversidade, que afirma sobre uma educação voltada para a cidadania, focalizando ética, meio ambiente, orientação sexual, trabalho/consumo e pluralismo cultural, enquanto temas que devem ser inseridos no currículo, promovendo uma conexão entre a realidade social dos estudantes, os saberes teóricos e a realidade circundante.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), temos a proposição, que também é um compromisso de trabalhar “para que seja incorporada pelas crianças a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades, propósito que precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (BRASIL, 1998, p. 41). As políticas de educação trazem para o centro da instituição escolar o sentimento compreensivo acerca da diversidade humana e da reflexão de valores e práticas pertinentes à comunidade escolar, no sentido de que, entre outros requisitos, a escola se assume como espaço de múltiplas convivências e de múltiplas e diversificadas aprendizagens.

Com base nessas análises, emerge a compreensão de que as concepções acerca da diversidade envolvem uma série de elementos culturais, da subjetividade e especificidade que permeiam o ser, os modos de ser, assim como a aceitação ou não do outro. Para compreender o tema é preciso questionar o que é diversidade e o que é diferença, chegando ao entendimento de que são termos que podem e devem ser discutidos separadamente, pois cada um carrega sentidos distintos.

O fato que se evidencia é que os termos diversidade e diferença são usados comumente como se fossem praticamente sinônimos, no entanto, são contrastantes, e ao mesmo tempo possuem relações entre si. No tocante à aproximação dos termos, Tosta e Caldeira (2005, p. 03) registram: “[...] buscando a relação entre os dois termos, afirmamos: diferença é o que somos, isto é, seres exteriores produzidos socialmente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana”. Em linhas gerais, vemos, então, que diversidade é empregada com mais frequência para detectar uma realidade presente na sociedade. Quanto ao termo diferença, consideramos que enfatiza o processo social de produção da diferença, bem como da identidade em suas múltiplas relações. Dessa forma, abordamos, a seguir, conceptualizações sobre a concepção de diversidade como mencionamos anteriormente.

O termo diversidade compreende a que tem sido eleita para delimitar estudos e ações no sentido de abordar as diferenças dos grupos sociais que formam a sociedade contemporânea, nos aspectos biológicos, culturais, étnicos, entre outros.

Assim, a diversidade se expressa através das identidades reveladas em cada indivíduo. A representação do termo diversidade é bastante ampla e não se caracteriza em um único modo de compreensão e muito menos de aplicação. Buscando a significação do termo, Reis (2013, p. 75) o define como “característica ou estado do que é diverso; que não é semelhante; diferente ou desigual. Reunião daquilo que contém aspectos, características ou tipos distintos [...]”.

Na perspectiva de Silva (2000), a diversidade biológica advém da natureza do homem, porém não se pode dizer o mesmo sobre a diversidade cultural, é preciso entender que essa diversidade cultural não é a origem, mas sim, um processo conduzido pelas relações de poder presentes na sociedade, que determina o “outro” como diferente do “eu” e “eu” diferente do “outro”, portanto uma forma de distinção, de exclusão. Com base nesse pressuposto, a diversidade cultural promove uma oscilação entre os movimentos que vão da afirmação à negação, assim como da afirmação da existência das diferenças à recusa, movimentação que depende da relação de poder que se apresenta nesse universo sociocultural.

Em Ortiz (2000), a noção de diversidade se aplica a fenômenos de natureza diversa. Acessamos ao entendimento de que a diversidade é aplicada a grupos sociais radicalmente distintos, a exemplo de tribos indígenas, etnias, civilizações passadas, nações e, ainda, enquanto diferenciação inerente à modernização do mundo, ao próprio indivíduo, aos movimentos sociais (feminismo, gênero, dentre outros). Conforme o pensamento do autor torna-se perceptível a ideia de que diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade cultural e de ser. No entanto, hoje sabemos que esses grupos existem em nosso tempo, dentro de nossa sociedade.

Dessa forma, entendemos que a diversidade inclui o respeito ao diferente, reconhecendo-o na sua desigualdade, tendo os mesmos direitos que nós outros. Reconhecer essa diversidade implica romper com preconceito, superando velhas opiniões formadas sem a presença de necessária reflexão. Entendemos, ainda, a necessidade da construção de políticas públicas que visem incluir o trabalho com esse segmento na educação infantil.

Diante dessa realidade, considerando nosso objeto de estudo, a preocupação existente é saber qual o caminho a seguir para, de forma competente, compreender e acompanhar os processos que se desenvolvem no ambiente escolar, considerando a diversidade. Posto que o indivíduo é um ser singular e o espaço educativo da educação infantil mostra claramente diversidades não só dos alunos, mas também

dos professores e de toda a comunidade escolar, razão por que a maneira como a diversidade é entendida, abordada e trabalhada na educação infantil representa fator determinante para a educação e para a formação da criança.

O fato marcante, no âmbito dessa discussão é que, por um lado a atuação do docente na educação infantil demanda conhecimento, aprendizagens sobre a criança, suas características, bem como o entendimento de sua situação social na condição de cidadão, além dos aspectos legais que possibilitam o exercício da cidadania, corroborando para um trabalho voltado para cuidar e educar as crianças. Por outro lado, importa considerar que as aprendizagens do professor, constituindo-se como tal têm um importante papel mediador junto à construção do conhecimento da criança.

Assim, temos a convicção de que buscar trabalhar com a diversidade é não negar a diferença. É favorecer o diálogo dando espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos os alunos na construção de um coletivo, tendo como suporte o conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (AMBROSETTI, 2006), entendendo esse fenômeno (diversidade na educação) em suas diversas dimensões, o que demanda reflexão sobre as práticas docentes e as possibilidades de mudança no interior das relações e, ainda, contribui para a ampliação das possibilidades de as crianças vivenciarem sua pluralidade de saberes, sua diversidade de raças, credos, gêneros, sentimentos, comportamentos, fantasias, enfim, as singularidades que lhes cabem de fato e de direito.

A educação infantil, a exemplo de outros níveis de ensino, é um espaço social que abriga uma coletividade, constituindo um lugar de concentração de diversidade. Considerar esse cenário supõe a compreensão de que o trabalho do professor alfabetizador não pode desconsiderar esse componente socioeducativo, relacionado à diversidade enquanto forma de comprometer-se com a qualidade e a isonomia do ensino destinado a todas as crianças no contexto escolar, comprometendo-se em colaborar de forma significativa na construção da identidade de sujeitos humanos capazes de respeitar e acolher as diferenças. Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 31) estabelece:

[...] cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.

Assim, na educação infantil, o desenvolvimento da aprendizagem da criança exige um saber mediado pelas relações de cuidar e educar, na consideração de que as crianças são seres singulares, possuem diferenças de comportamento, classes sociais, etnia, gênero, credo religioso, características físicas diferenciadas, habilidades e conhecimento diversificados. Todos esses aspectos, no conjunto, exigem dos professores e da instituição escolar a proposição de novas metodologias de ensino que atendam a essa diversidade em sala de aula, que atendam a cada uma e a todas as crianças, no seu tempo, nas suas dimensões pessoais e nas suas peculiaridades.

A pedagogia que discute a diversidade é a que “promove a interação entre culturas como condição de crescimento entre todos os sujeitos e dos grupos sociais a que pertencem e, ao mesmo tempo, contribui para a diminuição do preconceito social, étnico, nacional, regional ou de gênero (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013, p. 180). O fazer docente, realizado por meio de uma pedagogia que valorize a diversidade, oportuniza às crianças uma convivência social que corrobora para a formação da identidade, do pertencimento de si e para o reconhecimento do outro, através do respeito diante da multiplicidade de ser criança.

É bem verdade que, de algum modo, a diversidade pode ser uma dificuldade, pelo fato de provocar conflitos e entendimentos equivocados, porque certas diferenças são, às vezes, tomadas como “normas” ou “normais”, dividindo/excluindo pelo jogo do poder e mesmo porque as diferenças podem revelar o imenso limite da incapacidade de compreensão existente nesse entorno.

A exemplo, citamos o tratamento em relação ao aluno com necessidade especial, que no geral, tem sido permeado pela piedade, pela oferta de uma compensação em substituição àquilo que lhe falta. Sendo assim, “o pressuposto da semelhança ou normalidade frequentemente significa apenas expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes [...]” (BARBULES, 2003, p. 162).

Dizemos, pois, que reconhecer e valorizar a diversidade é um desafio colocada à escola, aos professores, à sociedade mais ampla, cabendo, portanto, que obrigatoriamente sejam encontrados os caminhos, os melhores caminhos para o enfrentamento, com sucesso, dessa complexidade, dessa distorção compreensiva que temos diante de nós e que é forçoso reconhecê-la e demandá-la, com estudos, pesquisas, práticas concretas na escola, na família, na sociedade em geral.

SEÇÃO III

PESQUISA NARRATIVA – POTENCIALIDADE E VIABILIDADE: DESCRREVENDO A METODOLOGIA

*Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual à outra
Ninguém = ninguém
Me encanta que tanta gente sinta (se é que sente) a
mesma indiferença
Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há palavras que nunca são ditas
Há muitas vezes repetindo a mesma frase: Ninguém
= ninguém
Me espanta que tanta gente minta (descaradamente)
a mesma mentira
São todos iguais
E tão desiguais uns mais iguais que os outros
Há pouca água e muita sede
Uma represa, um apartheid (a vida seca, os olhos
úmidos)
Entre duas pessoas
Entre quatro paredes
Tudo fica claro
Ninguém fica indiferente
Ninguém = ninguém
Me assusta que justamente agora
Todo mundo (tanta gente) tenha ido embora
São todos iguais
E tão desiguais uns mais iguais que os outros
O que me encanta é que tanta gente
Sinta (se é que sente) ou
Minta (desesperadamente)
Da mesma forma São todos iguais
E tão desiguais uns mais iguais que os outros
São todos iguais
E tão desiguais
Uns mais iguais...
Uns mais iguais...
(Ninguém = Ninguém – Humberto Gessinger, 1989)*



SEÇÃO III

PESQUISA NARRATIVA – POTENCIALIDADE E VIABILIDADE: DESCREVENDO A METODOLOGIA

Na vida existem caminhos, caminhos onde caminhar e caminhos a se construírem [...]. A alguns caminhos somos levados outros caminhos nos levam aonde queremos ou desejamos ou nos afoitamos (Fernando Pessoa).

A produção do conhecimento acerca da diversidade na educação infantil tem adquirido maior visibilidade e profundidade no contexto do trabalho científico ao colocar no centro da discussão a prática docente requerida para fazer face à realidade do fenômeno educativo: intermediação pedagógica do cuidar e educar, considerando a diversidade e suas múltiplas dimensões e relações no âmbito da sala de aula na educação infantil.

Apresentamos nesta seção, a estruturação, a descrição e a discussão teórica de apoio ao delineamento metodológico que direciona a trajetória da presente investigação, tendo em vista que o objeto de estudo é a prática docente desenvolvida na educação infantil, na consideração da diversidade inerente ao contexto da sala de aula nesse nível de ensino, o que implica contextualizar, apresentar, justificar e fundamentar o caminho percorrido, envolvendo os seguintes aspectos: caracterização da pesquisa, processo de produção de dados e dispositivos empregados para cumprimento dessa finalidade, o contexto da empiria, as interlocutoras da investigação e a configuração processual da etapa de organização e análise de dados, como descritos e discutidos nas subseções que compreendem sua tessitura escrita.

3.1 Contextualizando a pesquisa

Pensar as questões metodológicas de uma pesquisa implica, como nos diz a epígrafe desta seção, que existem diversos caminhos. Implica, ainda, escolher caminhos, caminhos que nos aproximem do objeto estudado, que nos proporcionem compreendê-lo e apreendê-lo. Desse modo, conforme perspectivada, desenvolvemos uma metodologia que delineou os caminhos trilhados, bem como as estratégias e as ferramentas para responder a nossas inquietações iniciais, que culminaram com o problema desta pesquisa: Que práticas docentes são desenvolvidas na sala de aula

da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto? Para responder a esta e a outras questões colocadas no caminho da pesquisa, inicialmente se fez necessário compreender o que é pesquisa, o ato de planejar uma pesquisa e seu delineamento metodológico.

Sob essa ótica, a pesquisa é considerada como uma investigação sistemática e organizada, com princípios e orientações para seu procedimento a fim de alcançar os objetivos propostos, contribuindo para o avanço do conhecimento. Sobressaindo-se que o ato de planejar uma pesquisa é indispensável para sua efetivação. Em Moreira e Caleffe (2008, p. 21) temos que “[...] o planejamento da pesquisa é muito importante, pois determinará o que pesquisar, como coletar os dados e como analisá-los”.

Acrescentam, a esse respeito, que antes de iniciarmos qualquer trabalho científico é preciso traçar um caminho que contenha todos os requisitos para uma pesquisa bem-sucedida, reconhecendo a complexidade que envolve o ato de pesquisar. Nesse sentido, define-se como empreendimento que exige rigor científico, planejamento, disciplina e criatividade na elaboração escrita das diversas partes do texto, que auxiliam na busca de respostas às inquietações da pesquisa.

Com base nesses entendimentos, optamos pela pesquisa narrativa enquanto método de estudo, tendo em vista que a narrativa, diante de seus cânones e de suas peculiaridades, viabiliza ao pesquisador um formato peculiar de pensar, como nos dizem Clandinin e Connelly (2011), que é exercitar sua aprendizagem e seu pensamento de forma narrativa. Mas, então, o que vem a ser o aprender e o pensar narrativamente no âmbito da investigação científica?

Para esses autores, considerando a pesquisa, seu movimento e suas referências, o aprender e o pensar de forma narrativa supõem ou abrangem o delineamento da pesquisa: definição do problema, objeto, e objetivos, sintetizando, dizemos que a culminância se apresenta na composição dos textos que dão vida e consolidam a pesquisa pelas histórias de vida, pelos caminhos percorridos, conforme a narratividade expressa pelos interlocutores do estudo. Contribui, desse modo, para a busca de enunciados relacionados com a diversidade na prática docente com crianças na educação infantil, fazendo uma análise político-social das concepções dos professores acerca dessa terminologia na realidade escolar, inclusive de sua polissemia.

Quando se trata de planejar uma pesquisa narrativa na área da educação é preciso considerar o sujeito em suas relações com o mundo, em seu comprometimento com a realidade que o circunda e, ainda, a tessitura de suas reflexões críticas sobre a prática pedagógica, na perspectiva de que esse método investigativo permita desvendar dados importantes para compreensão do objeto de estudo, desta pesquisa, por meio da narração de suas experiências e concepção sobre o termo (diversidade).

Nesse sentido, a pesquisa narrativa em educação aposta na experiência com que os indivíduos constroem suas histórias considerando a interpretação e a análise de suas experiências, postura peculiar ao narrador na tessitura de sua narratividade. Citamos, nesse sentido, Souza e Passegi (2011, p. 328) ao dizerem que a narratividade “[...] evidencia as relações entre as ações educativas e as políticas educacionais, entre histórias individuais e história social”. Desse modo, a compreensão é que a narrativa se enquadra, com forte sintonia, a nossos propósitos de pesquisa, ao reconhecer os sujeitos sob a ótica dos próprios sujeitos, admitindo que o ato de narrar suas histórias os levam a refletir em torno de suas experiências, permitindo uma (re)leitura de suas trajetórias pessoais e profissionais, neste último caso incluímos a prática pedagógica na educação infantil.

O ato de narrar, contar histórias, faz parte da vida das pessoas. “O ser humano faz a experiência de sua vida e de si mesmo no tempo. A temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Dessa forma, para as professoras narradoras, contar, recontar as experiências vividas de forma temporal, histórica e profissional leva à ampliação de seu lastro de entendimento acerca da compreensão do trato pedagógico com a diversidade na prática docente na educação infantil, na perspectiva de exercitar a reflexividade crítica em torno dessa prática, tendo como centralidade o fenômeno social denominado diversidade, que diz respeito à manifestação da variedade humana, que se apresenta no contexto social contemporâneo (TOSTA; CALDEIRA, 2005).

Sobre a definição de narrativa, Souza (2006), Passegi e Souza (2008) a concebem como um método de investigação que considera o sujeito em suas relações com o mundo. Nessa perspectiva, concebem o fenômeno investigado, na condição de um objeto permeado de sentidos, no que diz respeito aos vários modos de compreendê-lo, no que tange a significados e concepções, enquanto valores e conceitos.

Dizemos, nesse caso, que a narrativa se configura como modalidade investigativa que articula conhecimento, autoconhecimento e autoafirmação. Representa um dispositivo de pesquisa que investiga dado fenômeno, desafiando o narrador a revisitar o passado, a dar sentido ao presente, vislumbrando articulações para o futuro. A narrativa, no contexto desta investigação, vislumbra proporcionar às interlocutoras reflexões acerca da diversidade inerente ao contexto da sala de aula na educação infantil.

Adotar a narrativa, portanto, como caminho investigativo, com o propósito de desenvolver uma pesquisa no campo da educação, viabiliza uma forma de melhor apreender e compreender os processos formativos (formação e autoformação) e as práticas pessoais e profissionais de professores, levando-os a reflexões sobre seus percursos de vida, de formação e de prática pedagógica, com destaque para a prática docente na educação infantil.

A propósito, sobre narrativa, Souza (2006, p. 55) reitera seu ponto de vista a esse respeito, acrescentando que:

[...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Memória, representações, histórias narrativas e voz. É a voz do professor que preciso ouvir, dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, a aprendizagem e o desenvolvimento do exercício docente.

Nosso propósito, como já expressamos, é ouvir professores da educação infantil, seja pela sua narratividade oral, seja pela sua narratividade escrita, para, seguindo Souza (2006), tomá-lo como objeto de compreensão e análise dos contornos definidores da gênese da aprendizagem e da processualidade do exercício docente, notadamente no contexto da educação infantil. Essas considerações nos remetem, por conseguinte, a reforçar sobre a relevância e a potencialidade da narrativa enquanto proporcionadora e produtora de conhecimento no campo educacional, revelando-nos a voz do professor que expressa suas vivências e experiências profissionais na educação infantil.

Retomando o campo da narrativa como modalidade investigativa, evocamos Clandinin e Connelly (2015, p. 51) que, assim, concebem a pesquisa narrativa:

[...] é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, de reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.

Trata-se de concepção de amplo espectro, representativo para compreensão da experiência, para a colaboração entre pares, para territórios, para temporalidades e, ainda, para o fenômeno de interatividade com o seu meio circundante. Aponta, para um complexo e, talvez, quase “mágico” manancial que é a vida e a história de vida das pessoas, revisitando o passado, visitando o presente e tomando conhecimento de seus propósitos para o devir pessoal, profissional e social.

Destacamos, portanto, a importância da narrativa como espaço que viabiliza o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, favorecendo, por meio dessas relações, percepções e compreensões mais alargadas em torno das histórias vividas e contadas pelas professoras narradoras, no caso particular desta pesquisa. Nesse processo de travessia, os caminhos e olhares deste estudo estão orientados/fundamentados, metodologicamente, em: Souza (2006); Souza e Passeggi (2011); Passeggi e Souza (2008); Clandinin e Connelly (2015); Delory Momberger (2012), Josso (2002) e Bardin (2016).

A opção metodológica pela pesquisa narrativa em educação justifica-se pelo fato que esta apresenta uma forma que favorece apreender e compreender o conhecimento sobre os processos formativos, as práticas desenvolvidas pelos professores, a realidade escolar com seus desafios, dilemas e dificuldades, por meio das vozes que “narram” esse ambiente social, cultural.

Nas subseções que seguem encontram-se descritos os procedimentos para a produção dos dados narrativos e os dispositivos utilizados para este fim: roda de conversa, carta pedagógica e observação, bem como encontra-se situado a processualidade da análise dos dados narrativos. Na sequência, temos o contexto da pesquisa e as professoras narradoras, que contaram suas histórias de vida, suas histórias de formação e de prática docente.

3.2 Produção de dados

A dinâmica que orienta a produção de dados narrativos configura-se como um cenário significativo no que concerne a questões relacionadas à prática docente considerando a diversidade na educação infantil, foco do estudo por nós desenvolvido. Desse modo, seguindo orientações de Josso (2002), em conformidade com os objetivos delineados para esta finalidade, os dados foram, simultaneamente, sendo produzidos e organizados, para progressivamente serem analisados. Como sabemos, a análise configura a etapa que apresenta maior grau de complexidade e demanda um tempo mais alongado na sua edificação.

Desse modo, com base nas orientações teórico-metodológicas da abordagem narrativa, o processo de produção de dados envolveu etapas e aspectos da literatura que a fundamenta, a produção de conhecimento intermediada pela exploração e a análise da narratividade das experiências, envolvendo as práticas docentes e os processos formativos das professoras da educação infantil, interlocutoras da pesquisa. Entretanto, para acessar aos dados, decidimos “ouvi-las”, via Rodas de Conversas e pelas Cartas Pedagógicas. Decidimos, também, pela Observação em sala de aula, que se mostraram relevantes dispositivos para viabilização da produção de dados. Por conseguinte, empregamos três dispositivos para o cumprimento dessa finalidade, que se agregam ao campo metodológico: Roda de Conversa, Carta Pedagógica e Observação, detalhados a seguir.

A Roda de Conversa teve como objetivo central proporcionar momentos/espços de compartilhamentos de experiências, reflexões (individual e coletiva), por meio de diálogos entre as professoras narradoras e a pesquisadora, sobre as concepções acerca da diversidade na educação infantil, no contexto da prática docente, bem como, a organização da mediação pedagógica considerando as temáticas que permeiam a sala de aula na educação infantil.

A Carta Pedagógica objetivou trazer, à cena da pesquisa, as histórias de vida pessoal e profissional de cada narradora, principalmente para produzir elementos articulados às temáticas discutidas nas Rodas de Conversa, que versaram em torno de como as professoras pensam a temática diversidade e que elementos atribuem a essa questão, no sentido de considerar, trabalhar e compreender diversidade no exercício da docência na educação infantil.

A técnica da Observação objetivou apreender elementos da realidade cotidiana da sala de aula, da atividade docente no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelas professoras em atendimento à diversidade que permeia a sala de aula e os demais espaços relativos à educação infantil.

Desse modo, para alcançar os objetivos da pesquisa compreendemos ser necessário o emprego desses mecanismos de produção de dados na perspectiva de que estes (dados) nos auxiliem na compreensão do fenômeno estudado. Para tanto, nas seguintes subseções são explicitados cada dispositivo mencionado.

3.2.1 Roda de Conversa: diálogos e encontros

A Roda de Conversa enquanto dispositivo para a travessia desse estudo “[...] é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). Esses aspectos a caracterizam como espaço de compartilhamento de experiências, de reflexões das práticas e de conhecimentos. No decorrer da Roda pesquisador e interlocutores dialogam e interagem, promovendo a familiaridade e a compreensão sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, a realização das Rodas de Conversa conduziu as professoras narradoras a um processo de dialogicidade interativa e de trocas de conhecimentos, proporcionando momento de diálogo e discussão sobre cada temática abordada, suscitando, ainda, situações que reconheciam como pertinentes para as reflexões compartilhadas. Ressaltamos que, as Rodas garantiram a participação democrática de todas, valorizando e respeitando seus saberes, opiniões e valores, representando espaço de formação contínua e de ressignificação de suas práticas docentes desenvolvidas na educação infantil.

Contextualizamos considerações teóricas sobre Roda de Conversa, apropriando-nos dos dizeres de Warschauer (2002, p. 18) ao cunhar o seguinte conceito:

A roda é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se

reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos.

Para além do óbvio (a roda é um círculo) seu conceito e sua finalidade, como técnica de produção de dados, preveem momento, dinâmica que favorecem a produção de conhecimento, que reconhecem seu componente humano, no quesito aproximação de pessoas, interatividade e comunicação entre pares. Centramos, pois, nosso olhar compreensivo para o sentido da roda na pesquisa narrativa vislumbrando que a produção de dados por meio da Roda de Conversa permita a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, visto que se caracteriza como uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere.

Não se trata, porém, de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas de uma discussão focada em tópicos específicos, que são abordados coletivamente, democraticamente, livremente, com mediação da pesquisadora, tendo em vista que a conversa é uma ação importante para a formação e autoformação de professores, possibilitando a rememoração e a reflexão sobre aspectos da prática docente. Concretamente, para efetivação desse dispositivo, adotamos o entendimento de Moura e Lima (2014, p. 101) que assim a concebem:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva e debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Empregamos a Roda de Conversa na produção de dados dessa pesquisa, seguindo a orientação de que requer espaços/momentos de compartilhamento de experiências, reflexões (individual e coletiva), por meio de diálogos entre as interlocutoras e a pesquisadora no que tange a concepções acerca da diversidade na educação infantil, no contexto da prática docente.

Nessa perspectiva, compreendemos que caminhar para o desenvolvimento de uma Roda supõe certo rigor na sua preparação, na preparação de cada passo, de cada etapa. Requer constante reflexão em torno da ação proposta e em torno da ação realizada. Brito e Santana (2014) consideram que a Roda de Conversa, na pesquisa

narrativa, demanda planejamento sistemático, definição de objetivos de cada Roda, definição de papéis a serem assumidos por cada sujeito, exige, enfim, agendas previamente estabelecidas que devem tomar como referência o objeto de estudo. Seguindo esses passos, com o fito na efetivação da partilha e do diálogo, as Rodas foram agendadas em consenso com as professoras, com a pesquisadora e com as gestoras do CMEI. Finalizando essa etapa prévia de organização, foram entregues convites (Apêndice H) às interlocutoras contendo detalhamentos como: local, data e horário, dentre outras informações pertinentes.

Nesse delineamento, as Rodas de Conversa, que intitulamos “Espaço de Conversa: dialogando sobre diversidade na Educação Infantil”, aconteceram ao longo de quatro encontros. Cada encontro ou cada Espaço de Conversa ocorreu a partir de um núcleo temático, respectivamente denominados: 1º Espaço – Apresentação da pesquisa; 2º Espaço – Diversidade: concepções e caracterização; 3º Espaço – Prática docente considerando a diversidade; 4º Espaço – Rememorando a escritura das Cartas. Cada encontro organizava-se em três momentos: 1º Acolhida (com vídeos para reflexão inicial e dinâmicas pertinentes à temática a ser discutida); 2º Debate e discussão (temáticas objetivadas previamente); 3º Orientações para a elaboração de texto escrito sobre a temática discutida.

É importante esclarecer que antecipadamente realizamos visitas à escola, dialogamos com as gestoras e explicamos sobre a referida pesquisa, sua contribuição para o espaço acadêmico e para a reflexão da prática docente dos envolvidos. Solicitamos das gestoras a relação de professoras efetivas com experiência na educação infantil (pelo menos, três anos), para que pudéssemos convidá-las para participar da pesquisa. As interlocutoras, ou seja, as professoras narradoras foram convidadas com antecedência, após terem aceitado participar da pesquisa. Na oportunidade apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelas professoras. Para melhor compreensão da processualidade dessas Rodas de Conversa, que foram realizadas no período de maio a julho de 2018, passamos a descrevê-las em seus momentos e atividades pertinentes a cada encontro.

A primeira Roda de Conversa dispõe como objetivo a apresentação da pesquisa, sua finalidade, objeto e desenvolvimento, estabelecendo a dinâmica e a socialização de suas informações. Empregamos a dinâmica da “Teia” para realização das apresentações interpessoais. Momento em que cada professora narradora falava

um pouco de si. Com essa dinâmica podemos apreender dados pessoais de cada participante, bem como o sentimento de acolhimento e de interação entre os pares.

Prosseguindo com a exposição acerca da pesquisa, nessa primeira Roda, conversamos com as professoras mostrando a importância dos dispositivos empregados na produção de dados, lembrando a colaboração de todas e a necessidade de outras Rodas de Conversa. Foram dadas as orientações sobre a escrita das Cartas Pedagógicas, oportunidade em que as professoras fizeram alguns questionamentos, mas não demonstraram nenhuma rejeição com relação à produção escrita desse “documento” Carta.

Com o intuito de apoiar as escritas das Cartas Pedagógicas, organizamos um kit material de apoio para a escrita (Figura 03) contendo: uma bolsa personalizada com o título da pesquisa; uma Carta escrita por esta pesquisadora destinada às professoras (Contendo agradecimento da aceitação e questões norteadoras para a escritura da primeira Carta Pedagógica); uma Carta-resposta (folhas personalizadas para a realização da escrita); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) e material de consumo de cunho didático (caneta).

Figura 03 – Kit material orientador: Carta Pedagógica



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Assim, ao final de nossa exposição, as sete professoras reafirmaram sua adesão à pesquisa, de modo que esse primeiro encontro demarcou o início dos trabalhos de produção dos dados. Ao término da Roda de Conversa, foram feitos os

encaminhamentos destinados à organização do cronograma para as demais Rodas de Conversa.

A segunda Roda de Conversa desenvolveu-se sob a temática “Concepção e caracterização do termo diversidade”. Iniciamos com apresentação/exibição do videoclipe “Normal é ser diferente” do músico e compositor Jair Oliveira, projeto “Grandes pequeninos” que aborda a diversidade no mundo infantil. Nessa roda as professoras conversaram, definiram, caracterizaram, consideraram sobre a diversidade na educação infantil, evidenciando suas expectativas, decepções e dificuldades em atender à diversidade em sala de aula. As professoras narradoras mostraram-se comprometidas e envolvidas com o processo reflexivo a partir de questões norteadoras lançadas naquele momento, como incentivo à discussão.

Nessa segunda Roda foi visível o envolvimento de todas com a temática e sua discussão foi produtiva, notadamente pela conversa empreendida acerca do desenvolvimento de práticas de atendimento à diversidade, aspectos negativos e positivos de suas vivências e experiências. Finalizada a discussão, entregamos o roteiro para a escritura da segunda Carta Pedagógica a partir da temática desenvolvida na roda. Seguimos o cronograma e agendamos o próximo encontro, tendo em vista a continuidade do processo de produção de dados da pesquisa.

A terceira Roda de Conversa estabeleceu diálogo sobre a prática docente considerando a diversidade. Vale ressaltar que duas professoras (Professora Coruja e Professora Andorinha) não puderam comparecer à terceira Roda de Conversa devido a problemas de saúde – Professora Coruja acompanhando a mãe que está em tratamento e Professora Andorinha de atestado médico. Tentamos remarcar o encontro, porém as datas de retorno de ambas não condiziam com a logística para a realização das Rodas. Ressaltamos, ainda, que mesmo ausentes no momento da discussão empreendida na terceira Roda de Conversa, ambas receberam o roteiro da terceira Carta, orientando para a realização da quarta Carta Pedagógica.

Abrimos o momento realizando a dinâmica “Somos iguais e diferentes”, momento em que dialogamos sobre as características que as diferenciavam, bem como as características que as aproximavam. Prosseguimos a discussão com questões norteadoras, referentes à organização docente para trabalhar/considerar a diversidade na sala de aula da educação infantil. Nesse momento, a temática diversidade foi levada em conta no planejamento pedagógico de cada professora e no planejamento da escola de forma geral. Revelou-se momento de envolvimento das

professoras com a discussão, ao articularem a temática trabalhada. Conforme o diálogo ia acontecendo, iam emergindo diferentes pontos de reflexão sobre a prática docente e sobre a diversidade.

As reflexões empreendidas pelo grupo propiciaram a problematização da complexidade da prática docente considerando a diversidade que permeia a sala de aula e todos os espaços da escola. Finalizando a discussão, entregamos o material de orientação para a elaboração da terceira e última Carta Pedagógica, mediante a demonstração de comprometimento das professoras. A exemplo dos encontros anteriores, a terceira Roda de Conversa foi encerrada com demonstrações e sentimentos das professoras narradoras de que a reflexividade empreendida foi positiva, de que os encontros foram inovadores e enriquecedores para a ressignificação da prática na educação infantil.

A quarta Roda de Conversa teve como ponto central a culminância desta técnica de produção de dados com o objetivo de compreender as contribuições da participação das professoras narradoras, seja na escrita das Cartas, seja na realização das Observações e das Rodas. O fato é que empreendemos um amplo diálogo sobre a experiência para a prática docente considerando a diversidade na educação infantil.

Iniciamos essa Roda agradecendo a presença das professoras narradoras e o aceite do convite para participar desse momento dialógico. Em seguida, passamos à sessão “Leitura das Cartas”, atentando para que as professoras autoras não recebessem a sua própria carta.

À medida que realizavam a leitura das Cartas, mostravam-se emocionadas porque rememoravam suas histórias de vida pessoal e profissional. Relembavam o início da carreira docente, a formação inicial, os caminhos que mediaram a escolha da profissão e, principalmente, as dificuldades que enfrentaram (e enfrentam) no decorrer da prática docente na educação infantil. Enfatizavam, ainda, que a experiência da escrita das Cartas foi gratificante, intensa, reflexiva e prazerosa, ainda que na correria da rotina-trabalho e família tivessem que buscar tempo para a escrita, pois ao escreverem sobre si tiveram a oportunidade de refletir, reavaliar e ressignificar sua prática docente.

Após as leituras, devolvemos as Cartas para as professoras dando-lhes oportunidade para que, se desejassem, complementar sua escrita. Encerrando, realizamos as considerações finais, com uma retrospectiva dos procedimentos

utilizados na produção de dados e agradecemos às professoras pelos momentos de compartilhamento dialógicos e contribuições para nossa pesquisa. Na oportunidade agradecemos, também, à comunidade escolar pelo aceite e disponibilidade oferecidos. As professoras expressaram gratidão pela participação na pesquisa e pelas aprendizagens e reflexões que realizaram ao longo das rodas de conversas e da escrita das Cartas Pedagógicas. Fechamos aquele momento com oferecimento de um lanche e com a entrega de uma simbólica lembrança como forma de agradecimento pela participação/colaboração de todas na pesquisa.

Reforçamos, desse modo, como dispositivo discursivo e dialógico, que a Roda de Conversa mostrou-se relevante por oportunizar a socialização de reflexões em torno dos objetivos da pesquisa e, ainda, por proporcionar às professoras a rememoração de seus processos formativos e de suas práticas docentes a partir da reflexividade, possibilitando planejar novos caminhos, novas práticas. Ilustrativamente, apresentamos, a seguir, Quadro-Síntese sobre as Rodas de Conversa.

Quadro 03 - Quadro-Síntese: Rodas de Conversa

Primeira Roda de Conversa	
Espaço de Conversa: dialogando sobre diversidade na Educação Infantil Temática 1 – Apresentação da pesquisa	
Momentos	Atividades
1º Acolhida 2º Debate e discussão 3º Orientações para o texto escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciamos com a acolhida das interlocutoras, com realização de dinâmica da Teia para as apresentações pessoais. 2. Socializamos o objeto de estudo da pesquisa, com apresentação em slides; 3. Em seguida, entregamos o kit material (bolsa, caneta, Carta Pedagógica – resposta) para a produção da primeira Carta Pedagógica acerca da história/identificação pessoal e profissional; 4. Concluimos com <i>coffe break</i>.
Segunda Roda de Conversa	
Espaço de Conversa: dialogando sobre diversidade na Educação Infantil Temática 2 – Concepções e caracterização do termo diversidade	
Momentos	Atividades
1º Acolhida 2º Debate e discussão 3º Orientações para o texto escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciamos com a acolhida das professoras, utilizando a exposição do Videoclipe – “Normal é ser diferente” (Jair Oliveira) Grandes pequeninos que retrata sobre diversidade no mundo infantil; 2. Em seguida iniciamos a discussão a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a concepção sobre diversidade? Quais os elementos que constituem a diversidade? 3. Concluimos com orientações acerca da elaboração da segunda Carta Pedagógica, conforme a temática discutida durante a roda.

Terceira Roda de Conversa Espaço de Conversa: dialogando sobre diversidade na Educação Infantil Temática 3 – Prática docente considerando a diversidade	
Momentos	Atividades
1º Acolhida 2º Debate e discussão 3º Orientações para o texto escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciamos com a acolhida das professoras, realizando a dinâmica “Somos iguais e diferentes”, em que dialogamos sobre as características que as diferenciavam, bem como sobre as características que as aproximavam (igualdades); 2. Em seguida, iniciamos a discussão a partir das seguintes questões norteadoras: Há uma organização docente para trabalhar/considerar a diversidade que permeia a sala de aula e a escola também? Em que momento ou situação a temática diversidade é levada em conta em seu planejamento pedagógico e no planejamento da escola de forma geral? 3. Seguimos com orientações sobre a elaboração da terceira Carta Pedagógica, conforme a temática discutida durante a roda. 4. Concluimos com <i>coffe break</i>.
Quarta Roda de Conversa Espaço de Conversa: dialogando sobre diversidade na Educação Infantil Temática 4 – Rememorando a escritura das Cartas	
Momentos	Atividades
1º Acolhida 2º Debate e discussão 3º Orientações para o texto escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciamos com a acolhida das professoras, realizando agradecimentos pelo aceite para a participação desse momento de diálogo; 2. Em seguida iniciamos a discussão apresentando o objeto de estudo, a escolha pelo termo diversidade (retirando o termo diferença), realizamos a leitura compartilhada das três Cartas Pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa, mediando a discussão; 3. Seguimos com orientações sobre a escrita complementar das Cartas; 4. Concluimos com <i>coffe break</i> e entrega de lembrança como forma de agradecimento pela participação/colaboração na pesquisa.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2018).

Relendo o Quadro 03, que apresenta o roteiro e o detalhamento das 04 quatro Rodas de Conversa, registramos que os objetivos foram atingidos, no sentido da participação, envolvimento, integração do grupo, sobretudo das discussões previstas para cada espaço de diálogo com as professoras narradoras. Nesse sentido, evocamos os dizeres de Warschauer (2002, p. 47) ao afirmar que a Roda de Conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”.

Reiteramos, desse modo, os diálogos vivenciados em cada Roda de Conversa propiciaram elementos significativos para a produção de dados, tendo em vista a compreensão de nosso objeto de estudo. A propósito, a Figura 04 contém ilustrações que denominamos “Painel da Roda de Conversa” que abriam espaço para que as professoras narradoras da pesquisa estabelecessem diálogo e interação. Vale ressaltar que não só consentiram, mas também solicitaram que fossem exibidas as imagens (fotos) realizadas durante as Rodas, o que justifica a exposição da mencionada Figura.

Figura 04 – Painel Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

3.2.2 Carta Pedagógica: palavras e memórias

Para a efetivação da segunda etapa de produção de dados, diante das técnicas que envolvem a pesquisa narrativa, escolhemos a Carta Pedagógica como um dos dispositivos para efetivação dessa etapa. Considerando que por meio de cartas acessaríamos as memórias das professoras, pela relembração das vivências no cotidiano escolar, com a singularidade e subjetividade de cada pessoa produz uma escrita que anuncia a “verdade” de uma experiência pessoal, revelando elementos de suas trajetórias de vida, formação e prática docente.

Em relação à Carta, Dantas (2011, p. 1) afirma que “é um objeto material, que tem uma singularidade peculiar ao seu estilo, apresenta indícios de uma cultura, de um meio e vestígios de práticas sociais de uma época na qual o indivíduo está inserido”. Assim, a escrita e o compartilhamento/trocas de cartas podem ser entendidos como práticas culturais em razão das marcas das pessoas nelas impregnadas.

Sobre as narrativas em formatos de cartas, Lima (2015, p. 270) revela a finalidade desse meio de comunicação como a ampliação das possibilidades de comunicação, ou seja, diálogo escrito e de conhecimento entre os sujeitos professores envolvidos no estudo. Reitera que, “a carta, com seu jeito peculiar de informalidade, permite aos narradores enfatizar o social, o familiar, o burocrático escolar, o formativo e o informativo, caracterizando, portanto, o profissional e o pessoal que marcam a todos eles”.

Trabalhar com o dispositivo cartas pedagógicas, de certa forma, tem sua inspiração em Paulo Freire, em suas obras: *Cartas a Guiné-Bissau* (1978); *Cartas a Cristina* (1994); e *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), escritas em formato de cartas para os educadores da escola básica e, não só a educadores, mas aos leitores em geral, com o intuito de dialogar sobre sua prática. Encontramos em Freire (2014, p. 31) seu propósito em escrever cartas e a denominação “Cartas Pedagógicas”:

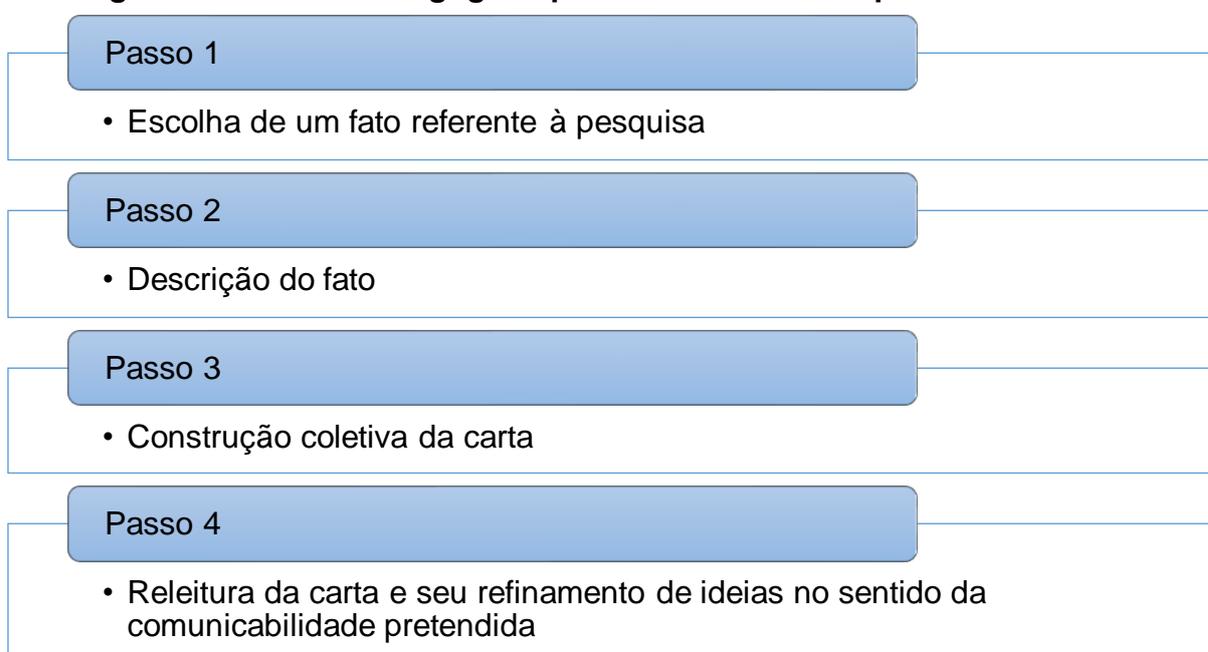
Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios de sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em

que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhos e filhas ou alunas e alunos na experiência do dia a dia. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram receberam diferente tratamento.

Nesse sentido, tomamos como referência trabalhos realizados pelo autor, por entender que essas obras apresentam construções teóricas, metodológicas representativas dos modos de produzir conhecimento científico em educação pelo exercício da escritura de cartas, pela possibilidade de constituir-se um momento de reflexão sobre si, sobre sua trajetória, sua prática, rememorando suas vivências e experiências na docência.

No contexto de desenvolvimento da presente pesquisa, definimos e planejamos os passos para a realização dessa escrita com o intuito de facilitar a produção de dados por meio de Cartas Pedagógicas. Para tanto, Camini (2012) sugere a utilização de Carta Pedagógica como um meio que se consolida a partir de quatro passos que orientam a escrita desse formato comunicacional. Resumimos, na Figura 05, cada um desses passos, de acordo com o direcionamento da mencionada autora.

Figura 05 – Carta Pedagógica: passos orientadores para sua escritura



Fonte: Organizada com base em Camini (2012).

Postas estas informações metodológicas acerca das Cartas Pedagógicas, seguindo os passos sugeridos pela autora, realizamos adequações voltados para o

objeto do estudo, por compreendermos que essas orientações facilitam e auxiliam as professoras na escrituração de suas Cartas, favorecem a narratividade sobre as histórias de vida e as práticas docentes, considerando a diversidade na educação infantil.

Nessa direção, as Cartas Pedagógicas foram escritas e empregadas buscando estabelecer uma comunicação, especificamente para auxiliar na produção de dados referentes às histórias de vida pessoal e profissional de cada professora narradora e, ainda, as cartas foram utilizadas como dispositivos articulados às rodas de conversas, um oferecendo suporte e enriquecimento ao outro. Assim, em cada Roda de Conversa, as professoras foram solicitadas a elaborar uma Carta Pedagógica e, ao final de cada encontro, conforme as temáticas debatidas e discutidas durante os encontros, recebiam uma carta com orientações norteadoras para a escritura da próxima Carta (carta-resposta). Finalizado o encontro, levaram a proposta para casa, com o prazo de entrega a próxima Roda de Conversa. Apoiados nesse formato, ocorreu a produção das demais cartas.

Considerando de forma descritiva e em termos de forma e conteúdo, a primeira Carta Pedagógica continha uma apresentação inicial seguida de convite dirigido a cada professora, para participar no papel de narradora do estudo. Caso aceitasse, assumia o comprometimento de produzir a carta-resposta, o que implica exercitar a reflexividade, a relembração, repensando e revisitando sua experiência pregressa e atual, para fortalecimento e enriquecimento de ideias para escrituração da carta-resposta.

O exercício reflexivo da relembração proporciona momento para pensar e visitar o seu ser e estar na profissão, na docência em educação infantil, oportunizando conhecer e reconhecer as singularidades das crianças e de suas aprendizagens, assim como de sua prática docente. Quanto à escrita narrativa das demais cartas, seguimos o mesmo protocolo norteador, uma carta sempre contendo agradecimento, orientações quanto à escritura e seguimento da temática trabalhada na Roda de Conversa (Apêndices A, B e C).

Desse modo, a escrita das cartas permeou outros diálogos, diferentes daqueles utilizados nos encontros. Nas Rodas de Conversa, visto que as professoras interlocutoras da pesquisa exerceram a narratividade com muita liberdade, relatando seus processos de formação (história de vida pessoal e profissional), suas impressões acerca da diversidade na educação infantil, da reelaboração de suas práticas

docentes e das aprendizagens compartilhadas, essa condição contou positivamente no momento da escrita. Nesse sentido, negam ou confirmam aspectos peculiares a esse processo formativo, bem como registram sua participação e colaboração no compartilhamento de experiências no contexto da escola e da sala de aula.

Reafirmamos, portanto, a significância da produção das Cartas para a construção dos dados desta pesquisa, e também a representatividade contida nessa prática social, cultural de comunicação, principalmente por propiciar às professoras momentos de reflexão sobre si, sobre sua prática docente na educação infantil, revelando acerca de suas interações pessoais e profissionais, pertinentes ao contexto de sua prática docente, interfaciando aspectos relativos ao trato e à consideração em torno da temática diversidade, que assinalam e configuram a pluralidade presente na sala de aula de educação infantil.

Seguindo essa trilha, referimos a Ribeiro e Souza (2010, p. 91) ao considerarem que “a escrita de carta pode constituir-se em um espaço-tempo singular de conhecimento de si quando o sujeito toma a própria trajetória como conteúdo a ser contado”. Por sua vez, as Cartas avultam espaços de construção, de rememoração e, notadamente, de abertura de diálogos entre a pesquisadora e as professoras, como fontes de informações para a pesquisa. A Figura 06, exposta a seguir, traz uma configuração ilustrativa das Cartas produzidas pelas professoras protagonistas deste estudo.

Figura 06 – Cartas Pedagógicas das professoras narradoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

3.2.3 Observação: ampliando o olhar, compreendendo o fenômeno

A observação sistemática da prática docente na educação infantil foi outro dispositivo de recolha de dados que utilizamos, objetivando buscar elementos para análise e melhor compreensão do objeto de estudo em questão. Desse modo, a observação sistemática mostra sua eficiência, pois favorece a pesquisadora apreender informações acerca da ação docente de crianças, haja vista que “[...] a observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumento, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO; FLICK, 2009, p. 74).

Para tanto, empregamos, a observação sistemática sobre a prática docente de todas as narradoras da pesquisa (7 professoras), estendendo esse olhar aos demais espaços da escola, a exemplo do pátio, sala de professores, momento do planejamento bimestral do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, incluindo demais situações, surgidas durante nossa permanência no espaço escolar, que sinalizassem para questões relacionadas à condução pedagógica da diversidade na educação infantil (discriminação, preconceito social e cultural), fenômeno que tem se avolumado dentre os problemas da sociedade contemporânea. Nesse caso, a observação, também buscava focalizar a ocorrência da mediação pedagógica na prática docente do professor da educação infantil, ao contemplar conteúdos e ações em seus cenários de aula, aliando a esses aspectos o propósito de conhecer vivências e experiências presentes na vida das partícipes da pesquisa, conhecendo a dinamicidade e a realidade desse acontecimento na sala de aula.

Um dos entendimentos que emergem é que a observação requer do pesquisador a habilidade de olhar conforme os objetivos da pesquisa, contribuindo para a melhoria da forma de ver e analisar o objeto de estudo. Viana (2007, p. 12) refere acerca das vantagens da utilização da observação na pesquisa educacional, registrando que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”. Concordando com essa afirmação, reforçamos que esse dispositivo possibilita ao pesquisador conhecer o dia a dia do professor, suas atribuições na rotina escolar e favorece maior familiaridade com o contexto da pesquisa. Reforçamos, também, sobre a importância de considerar o planejamento e a organização da observação sistemática, com roteiro orientador previamente estabelecido para uma melhor eficácia dos registros das situações e práticas observadas, o que requer atenção

minuciosa, registro de detalhes identificados na prática docente na Educação Infantil. Nesse sentido, Gil (2008a, p. 104) afirma que na observação sistemática o pesquisador:

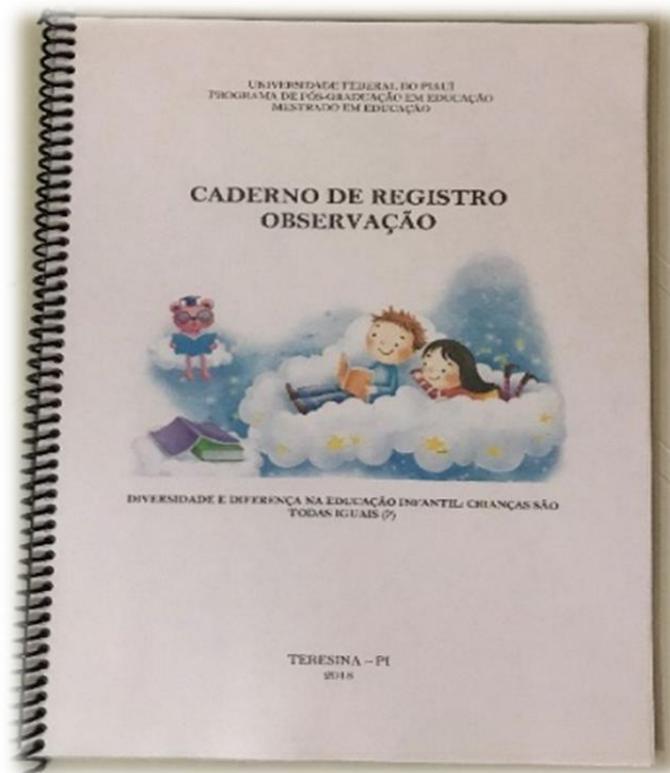
[...] precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

Diante do reconhecimento das vantagens do uso da observação na pesquisa e da necessidade de organização e planejamento para realizá-las, elaboramos um roteiro de observação (Apêndice E), a fim de conhecer as práticas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, tendo em vista a mediação pedagógica no estudo de conteúdos disponibilizados para educação infantil. Assim, observamos os seguintes aspectos em sala de aula: quantitativo de crianças na turma; quantidade de meninos e meninas; interação professor e criança; atividades desenvolvidas pelas professoras e participação das crianças nas atividades propostas; conteúdos e atividades envolvendo estudos e discussão dos conteúdos; a rotina da educação infantil das professoras nos espaços de sala de aula, desde o início da aula, bem como durante o recreio e no momento do retorno das crianças para os seus lares. Realizamos, ainda, acompanhamentos das situações didáticas das professoras, o planejamento, o acompanhamento pedagógico da gestão escolar, os recursos materiais utilizados, contemplando a sistematização de dados para as discussões das práticas docentes de professores e suas narrativas.

Iniciamos nossa observação pela estrutura física da escola (área pedagógica e administrativa) para melhor compreender a prática docente, a rotina das crianças; depois passamos a conhecer os documentos legais/organizacionais da escola, seguindo-se os espaços físicos, entre outros. Para tanto, elaboramos um cronograma, conforme o contato com a gestão da escola e as professoras narradoras da pesquisa e, de acordo com esse cronograma realizamos duas observações nas salas de aula de cada professora. No que se refere aos registros das observações, utilizamos materiais e equipamentos como: caderno para orientações escritas; gravações de

áudio e fotografias de alguns momentos (com o consentimento prévio das professoras).

Figura 07 – Caderno de registro de observação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Tratam-se de aspectos confirmados nas palavras de Gil (2008b, p. 105) em momentos dessa natureza: “o registro da observação é feito no momento em que este ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de som ou imagens”. A figura aqui visualizada é ilustrativa da capa do Caderno de Observações que empregamos para cumprimento dessa finalidade.

No entorno e nos contornos do caminho trilhado, realçamos efetividade da observação para produção de dados, diante de uma técnica que aponta para o sentido compreensivo do fenômeno, sob um olhar atento da pesquisadora/observadora, seguido de registros e descrições, cumprindo-se uma intencionalidade: ver de perto, ver mais concretamente, buscando ampliar nosso olhar compreensivo, aprofundando-o, refinando-o.

3.3 Análise de dados narrativos

Finalizada a etapa de produção de dados, partimos para a análise de dados, ou seja, para a interpretação e compreensão da narratividade das interlocutoras. Nessa etapa, procuramos estabelecer correlações das informações obtidas pelas histórias das professoras interlocutoras, articulando-as aos objetivos da pesquisa, vislumbrando otimizar o momento analítico compreensivo dos dados.

A análise de dados é o processo de ordenação, ou seja, é ação que visa à organização dos dados e sua sistematização em informação. Nesse sentido, empregamos a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva teórica desenvolvida por Bardin (2016). Segundo a autora, trata-se de “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...]” (BARDIN, 2016, p. 31).

Diante do exposto, a compreensão que emerge é que essa técnica reúne um aparato técnico-científico de análise de comunicações de dados que favorece a promoção de entendimento mais efetivo de leituras e releituras das narrativas das interlocutoras, compreendendo-as, interpretando-as e, quando necessário, fazendo inferências.

Bardin (2016) refere que para realizar uma análise deve-se olhar para as significações, atentando para os ditos e não ditos de modo a alcançar o exercício da interpretação, realizando as inferências pertinentes. Recomenda, nesse sentido, sobre a necessidade de realizar inúmeras leituras e releituras dos dados, transcrevendo-os para com estes familiarizar-se, o que viabiliza transitar com mais desenvoltura analítica diante dos dados, tendo em vista a busca da compreensão do objeto de estudo.

Na perspectiva da autora em tela, a análise de conteúdo é constituída por três fases, apresentando categorias analíticas, sendo que para a pesquisa em questão a proposição é que essa técnica seja trabalhada à luz dessa perspectiva, mediante o emprego das seguintes etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, expostos na Figura 8.

Figura 08 – Análise de conteúdo: etapas

Fonte: Organizada com base em Bardin (2016).

A pré-análise compreende a fase de organização propriamente dita, em que se opera a organicidade do material a ser analisado com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais para a condução de esquemas precisos, sobre fase das escolhas de documentos e a elaboração de indicadores, entre outros aspectos.

A exploração do material, é caracterizada pela leitura dos dados empíricos com o intuito de definir as categorias de operacionalização da codificação e de identificação das unidades de registro e unidades de contexto. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação compreende a realização da síntese e a seleção dos resultados que convergem para o objeto do estudo e sua explicação, compreensão, registrando, inclusive, o momento das inferências da pesquisadora por meio da análise reflexiva e do exercício interpretativo (BARDIN, 2016). Dizemos, portanto, que a análise dos dados deste estudo começou a delinear-se desde a escolha das questões norteadoras, nas discussões durante as Rodas de Conversa, nas Cartas Pedagógicas e, também, nas observações realizadas.

Após o levantamento dos dados produzidos na pesquisa, com base nos instrumentos utilizados, realizamos a primeira etapa analítica que corresponde à pré-análise, para tanto, traçamos um plano de organização dos dados. Iniciamos o ritual de análise com os dados advindos das Cartas Pedagógicas. Em seguida, efetivamos os dados referentes às Rodas de Conversa.

Finalizamos com os dados das observações em sala de aula, fechando a processualidade analítica. Fizemos a leitura flutuante das Cartas Retomamos a leitura, principalmente das cartas para apreender sobre cada narrativa e para traçar o perfil biográfico das professoras. Nessa direção, buscamos encontrar os elementos citados com mais frequência nas narrativas orais e escritas das professoras, em sintonia com os objetivos da pesquisa de modo que favorecessem a elaboração de indicadores que auxiliassem na interpretação. Concluímos essa etapa, analisando os dados

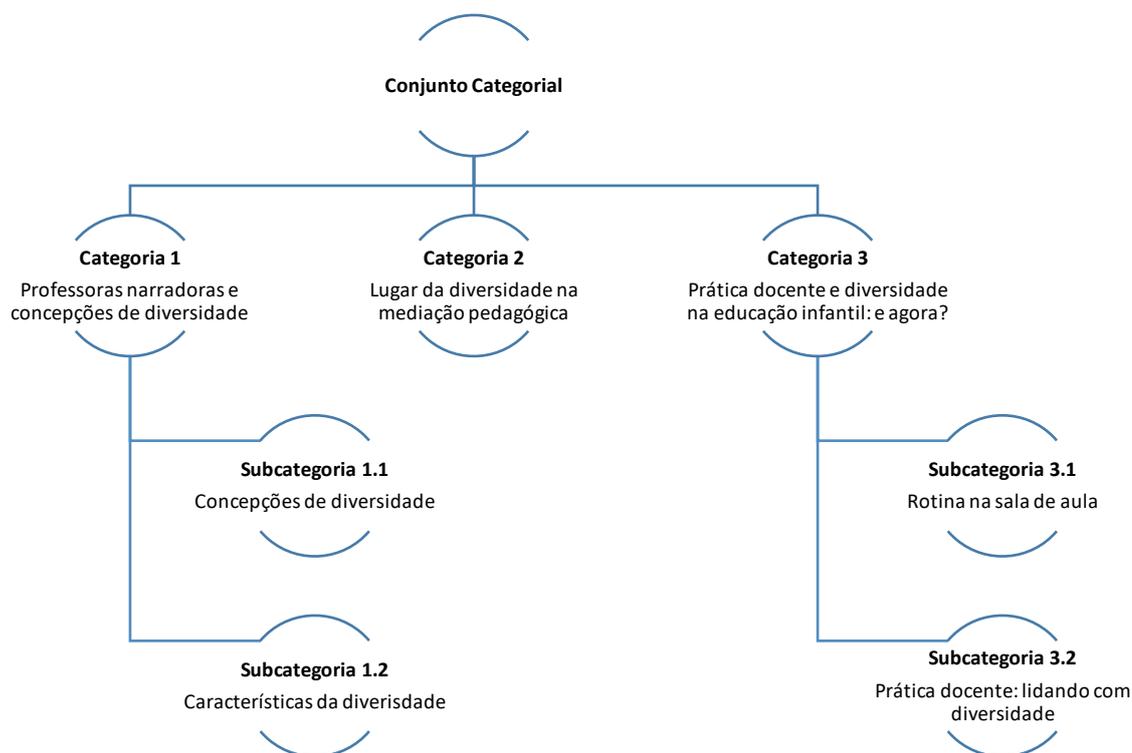
registrados na observação, cumprindo ou seguindo a ritualidade exigida pela técnica de análise de conteúdo.

Nesse segundo momento da análise de conteúdo, que compreende a exploração do material, efetivamos várias leituras de cada narrativa, buscando apreender os ditos e não ditos pelas professoras narradoras e para sua efetivação utilizamos um plano que elaboramos para nortear o processamento da análise de conteúdo das narrativas. Esse plano objetivou a busca de categorias ou expressões, ou seja, a identificação de unidades referentes aos objetivos propostos, como forma de organizar os conteúdos presentes nos dados em questão. Posteriormente, classificamos os dados, definimos eixos temáticos para dar suporte ao conjunto categorial, condição que colaborou com a realização do encaminhamento analítico dos dados de acordo com a temática apresentada.

Na terceira etapa analítica, dando seguimento à condução a essa processualidade, iniciamos o momento de interpretação e inferência, no qual relacionamos os materiais coletados a partir da análise reflexiva e crítica da pesquisadora com apoio das proposições teóricas dos vários autores que iluminam o campo teórico de suporte do presente estudo.

Dessa maneira, considerando a necessidade de organização dos dados para viabilização de suas análises, emergiram três categoriais principais, assim denominados: “Professoras narradoras e suas concepções de diversidade”; “Lugar da diversidade na mediação pedagógica” e “Prática docente e diversidade na educação infantil: e agora?”. Assim, apresentamos o desenho representativo desse conjunto categorial (Figura 09):

Figura 09 – Desenho representativo do conjunto categorial



Fonte: Dados da Roda de Conversa, Carta Pedagógica e Observação (2018)

Na presente figura expusemos que as três categorias de análise orientam cada etapa da análise de conteúdo a ser efetivada por intermédio dos procedimentos e dos dispositivos de pesquisa empregados no referido trabalho, a dizer, Rodas de Conversa, Cartas Pedagógicas e as Observações realizadas.

A Categoria 1 analisa as concepções das professoras narradoras acerca da diversidade no contexto da prática docente, bem como os elementos que caracterizam essa diversidade. A Categoria 2 identifica a organização da mediação pedagógica considerando a diversidade que permeia a sala de aula na educação infantil. A Categoria 3 descreve a prática docente na educação infantil no que se refere à consideração da diversidade na sala de aula.

3.4 Contexto empírico da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se no Centro Municipal de Educação Infantil do município de Teresina do estado do Piauí, CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, localizado na Avenida Alameda Parnaíba, nº 2171, com Rua Coelho de Resende, bairro Marquês, em Teresina/PI. Possui pouco mais de 37 (trinta e sete) anos de

fundação e de atuação. O CMEI em referência atende a crianças de comunidades da zona norte da capital, nos turnos manhã e tarde. Atualmente, conta com um contingente, aproximado, de 222 (duzentos e vinte e dois) alunos, assim distribuídos, turno manhã: 01 (uma) turma de maternal, 02 (duas) turmas de primeiro período e 02 (duas) turmas de segundo período; turno tarde: 01 (uma) turma de maternal, 02 (duas) turmas de primeiro período e 02 (duas) turmas de segundo período. Para além dessas turmas, a escola dispõe, desde 2010, de uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que desenvolve, no contraturno, um trabalho exclusivamente com alunos com deficiências diversas. A propósito, deste CMEI, colocamos como ilustração sua fachada principal.

Figura 10 – CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco: fachada principal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A escolha de uma instituição escolar de rede municipal de educação se justifica pela consonância de seu atendimento ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/96) ao dispor que a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas e atende a crianças de zero a cinco anos, visto que esse nível de ensino é a primeira etapa da educação básica e visa ao desenvolvimento integral e integrado da criança, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB (BRASIL, 1996) preconiza responsabilidades para os estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino, bem como atribui percentuais a serem aplicados no desenvolvimento da educação básica. Segue, ainda, que sejam os municípios os responsáveis pela oferta da Educação Infantil. Em decorrência dessa determinação legal, surgiram os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS, instituições públicas que realizam o atendimento a crianças de zero a três anos, em Creche. E as crianças de quatro a cinco anos, em Pré-Escola, buscando oferecer um espaço educativo estimulante, enriquecedor e criativo que possibilite às crianças a compreensão acerca de sua atuação no mundo, na realidade em que estão inseridas.

Assim, decidimos pelo CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, no caso sua escolha justifica-se pelo atendimento aos critérios adotados para a seleção das interlocutoras: professoras licenciadas em Pedagogia, atuantes na educação infantil com três (ou mais) anos de experiência docente e na condição profissional de professoras efetivas do ponto de vista legal. Adicionamos outra informação que julgamos apropriada relatar, ainda, como justificativa, o fato de nossa experiência profissional (Fonoaudióloga), atuando de forma multiprofissional com o CMEI em questão, tendo em vista que nosso primeiro paciente com Transtorno do Espectro Autista – TEA estudou nessa instituição de ensino, quando, então, estabelecemos uma saudável e proveitosa parceria que contribuiu efetivamente para o desenvolvimento integral dessa criança.

Sobre o referido CMEI, acrescentamos que seu alunado se constitui de crianças provenientes de família com reduzida situação econômico-financeira, que, a rigor, segundo as professoras e as gestoras, no quesito acompanhamento estudantil dos filhos (palavras do corpo docente e dos gestores da escola), talvez esse fato se justifique em razão de os pais trabalharem dois turnos diários e, às vezes, trabalham em locais distantes da escola e de suas residências, o que não permite seu retorno diário para o convívio familiar, ficando, por conseguinte, a criação, o acompanhamento escolar e a educação das crianças sob a responsabilidade dos avós, de outras pessoas da família ou de terceiros fora do círculo familiar, aspectos que, em geral, comprometem a aprendizagem escolar da criança, sua formação e a construção de sua identidade, não que essa ausência familiar, de fato, seja a regra.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco (2018), a organização curricular objetiva a aprendizagem integral da criança, por meio de atividades concretas que têm seu fundamento num documento elaborado

coletivamente, o qual, segundo as gestoras do CMEI, impactou positivamente no que se refere à melhoria no desenvolvimento da gestão escolar e na otimização do desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Realçam que a visão de mundo construída pela equipe gestora da instituição e por seus professores, está voltada para questões relacionadas ao combate à injustiça social, dentre outros aspectos discriminatórios, ao materialismo sobre o altruísmo, sendo que a visão de homem e sociedade passa pela defesa dos aspectos: integração e articulação, que refletem na construção da visão de escola como espaço onde se efetivam práticas educativas e solidárias, de respeito à população que integra a escola, preservando o direito de todos e assegurando o cumprimento dos deveres pertinentes a cada um (PPP/CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, 2018).

O currículo do CMEI segue as orientações inseridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96; na Proposta Curricular para as pré-escolas, elaborada pela SEMEC, 1992/5, atualizada e ampliada pelas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008 e pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Essa proposta curricular trabalha com áreas de conhecimento, temas transversais e projetos pedagógicos, sendo que o Plano de Curso do CMEI estrutura sua metodologia por meio de temas geradores, cada tema com duração média de uma semana, explorado nas várias áreas do conhecimento/eixos temáticos incluindo: identidade e autonomia; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática e música (PPP/ CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, 2018).

Dentre os conteúdos relativos às atividades culturais estudadas e trabalhadas torna-se visível a inclusão e o compromisso desse CMEI estudos e discursos relativos à Cultura Afro brasileira (realizou o 1º Concurso Beleza Africana Infantil); Feira de Ciências (desde 2003); Expoarte (2004); Feira cultural (realizada em 2008); Semana da Dança; Primeiro Circuito Literário “Contos, Cantos e Encantos” (2012); Circuito de Informação envolvendo temáticas voltadas para o reconhecimento e respeito acerca das necessidades das crianças (segunda edição em 2014).

Realiza, também, tradicionais eventos da escola: Baile de Carnaval Mirim, Páscoa, Semana do Índio, Semana do Folclore, Homenagem às mães, São João, Homenagem aos pais, Homenagem à Teresina, Homenagem ao Piauí, Semana da Árvore, Semana da Criança e Festividades Natalinas. Todas as atividades são realizadas com sugestões e envolvimento das crianças, da escola, da família e da

comunidade mais ampla do entorno da escola, visando, dentre outros aspectos, trabalhar a valorização e socialização da cultura local, regional e nacional, associadas ao conjunto de conteúdos estudados na educação infantil.

Quanto ao planejamento de atividades, tendo em vista a ação docente, a escola dispensa 1/3 da carga horária semanal das professoras para o cumprimento dessa finalidade. Nesse momento/espço são previstas diversas atividades como: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, monitoramento da frequência e rendimento escolar das crianças, de seus aspectos comportamentais, no que se refere à sociabilidade, interatividade entre seus pares, compartilhamento de experiências, saberes, realizando registros de situações, comportamentos que mereçam ser comunicados ao corpo gestor da escola e, às vezes, à família, assim como fazendo registro sobre o desenvolvimento integral da criança.

Em relação ao corpo funcional da escola este se encontra assim distribuído: 9 (nove) professoras de educação infantil; 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora e 1 (uma) coordenadora pedagógica; 3 (três) professoras auxiliares de sala de aula, 1 (uma) professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conta, ainda, com 6 (seis) auxiliares de serviço. Assim, hierarquicamente, a escola está organizada em Gestão Administrativa, composta pela diretora, vice-diretora, escolhidas por meio de processo democrático de eleição direta, secretária e auxiliares administrativos e demais profissionais que exercem dentro da instituição a função de serviços gerais e agentes de portaria; e Gestão Pedagógica formada pela pedagoga e pelos professores (efetivos e temporários), que medeiam o processo ensino-aprendizagem.

A instituição possui uma área física total de 813,48 m² assim distribuída: 06 (seis) salas de aula, sendo uma destinada ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, 01 (uma) sala para direção/secretaria, 01 (uma) sala de professores e da pedagoga da escola, 02 (dois) conjuntos de banheiros (adulto e infantil), 01 (uma) cozinha, 01 (uma) cantina com despensa, 01 (um) depósito para material escolar e 01 (um) pátio coberto. Todas as salas de aula, diretoria/secretaria e sala das professoras são climatizadas.

Quanto ao seu espaço físico, acrescentamos que no ano de 2006, o CMEI foi contemplado com a ampliação de suas instalações físicas, constando de 1 (um) pátio coberto (72,20 m²), destinado a atividades festivas e recreativas da escola; 1 (um) jardim/pomar (cuidado e cultivado pelos funcionários da instituição, sendo que sua produção é utilizada na alimentação das crianças) e 01 (uma) rampa de 1m de largura

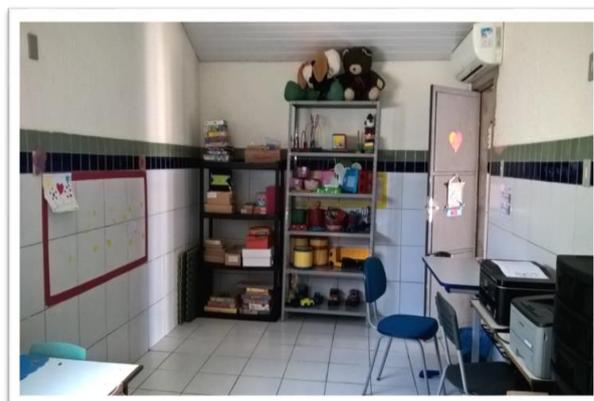
aproximadamente, que responde pelo único aspecto de acessibilidade que a escola dispõe, conforme registrado no PPP (2018). Na sequência, ilustramos com fotografias alguns dos espaços ora referidos.

Figura 11 – Sala de aula



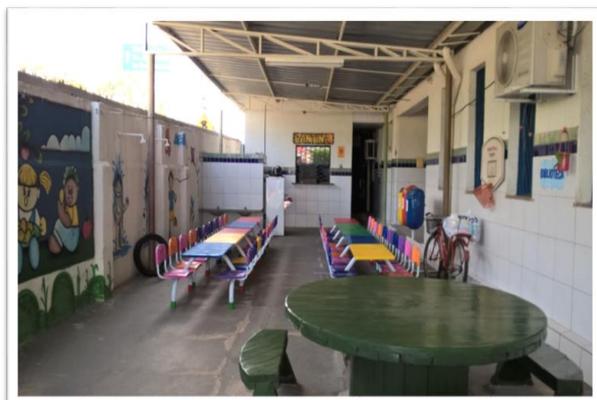
Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Figura 12 – Sala de Atendimento Educacional Especializado/AEE



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 13 – Cantina e refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 14 – Pátio



Figura 15 – Rampa (acessibilidade)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 16 – Pomar (horta)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 17 – Jardim

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A Figura 11 mostra uma das salas de aula destinada a atividades com as crianças, possui boa iluminação e climatização. Todas as salas possuem mobiliário e equipamentos adequados as suas funções, com cadeiras apropriadas para a idade das crianças atendidas no CMEI. A Figura 12 revela a Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atende no contraturno crianças matriculadas nessa escola e/ou matriculadas em outras escolas da rede municipal, com necessidades educacionais especiais com exigência de laudo médico para o acompanhamento com professora especializada em AEE. A criança recebe um atendimento individualizado, com utilização de material didático pedagógico adequado ao atendimento especializado a essas crianças, no sentido de, progressivamente, minimizar e/ou suprir suas dificuldades de aprendizagem que podem ser, conforme a necessidade de cada uma: físicas, auditivas, visuais, neurológicas, comportamentais, dentre outras.

A cantina e refeitório (Figura 13) possuem instalações e equipamentos que atendem às exigências de nutrição, saúde e higiene, com espaço adequado para a realização de refeições do público infantil. A figura 14 ilustra o pátio da escola, destinado às crianças e a seu lazer, onde são promovidas brincadeiras sob os olhares atentos das professoras. No pátio, também, são realizadas a acolhida diária e atividades fora da sala de aula, a exemplo de projetos e festas planejadas pela escola.

Vale ressaltar que o ambiente apresenta poucos brinquedos e ainda não possui parque temático, porém já solicitado. Considerando ser uma escola para crianças, em alguns pontos deixa a desejar, posto que possui poucos atrativos voltados às crianças, destinados a alegrar e diferenciar o cotidiano escolar de seu público infantil.

A rampa ilustrada na Figura 15 representa o único aspecto que atende a acessibilidade que a escola dispõe. As figuras 16 e 17 revelam um pequeno espaço destinado ao cultivo de plantas, um jardim e uma horta cuidados pelos funcionários da instituição, sendo que sua produção da horta é utilizada na alimentação das crianças, na escola.

Esse conjunto de fotos mostra, sobremaneira, que o CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco possui boa estrutura espacial, com áreas amplas, boa iluminação, ventilação natural e áreas climatizadas (ar condicionado) em todas as salas de aulas, sala de professoras, secretaria e sala de AEE, possibilitando a todos um ambiente mais agradável e, também, muito organizado colabore com o desenvolvimento integral dos aprendentes, favorecendo o trabalho docente e demais ações pertinentes à escola.

3.5 Narradoras da pesquisa

Para atendimento dessa etapa da pesquisa, registramos nesta subseção sobre as professoras que aceitaram participar da presente investigação no papel de interlocutoras do estudo. Nos atravessamentos discursivos, compreensivos e analíticos desta pesquisa, trabalhamos com 07 (sete) professoras narradoras, que exercem a docência nas turmas de maternal, primeiro e segundo períodos na escola campo de pesquisa. Esse grupo de professoras foi selecionado mediante os seguintes critérios: ser efetiva na função docente; possuir tempo de serviço na docência em classes de educação infantil (mínimo, três anos). Com relação a esses aspectos, houve uma exceção com relação à inclusão de uma professora que, mesmo não se enquadrando no critério temporalidade, no que concerne à atuação na educação infantil, demonstrou interesse em participar da pesquisa no que, consensualmente (pesquisadora e demais professoras) houve uma concordância, efetivando-se sua integração ao estudo.

A princípio, esse grupo de professoras foi informado sobre a processualidade da pesquisa e seus formatos de produção de dados, acrescentando que a

adesão/participação seria voluntária e que, portanto, estava assegurada a liberdade de permanecer ou desistir dessa condição se se fizesse necessária, sem que essa decisão lhe acarretasse qualquer prejuízo. A propósito, nessa ocasião, todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, referendando sua aceitação como partícipe da pesquisa e sobre sua participação e colaboração nos processos de produção de dados (escritura das cartas pedagógicas, participação/integração as rodas de conversa e aceitação da observação em suas aulas). Seguindo esse protocolo, destacamos que, antecipadamente, solicitamos à SEMEC e ao CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco (lócus da pesquisa), autorização institucional para a realização do estudo e, diante do atendimento a essas formalidades, procedemos ao cadastramento do Projeto de Pesquisa no Conselho de Ética/Plataforma Brasil.

Por solicitação das professoras, foi garantido sigilo em relação a sua identidade nominal. Decidiram, assim, pela utilização de codinomes alusivos a cores, com inspiração em pássaros da fauna brasileira. O fato representativo dessa escolha nos levou a apresentar, ler e comentar, juntamente com as professoras, o texto de Luiz Norberto Pascoal, denominado “O pássaro sem cor”, que retrata a história de um pássaro que havia nascido diferente dos demais (pássaros) de seu habitat, motivo por que se sentia incomodado em razão desse aspecto que o diferenciava de seus pares. Justificamos, por conseguinte, que o texto guarda ampla sintonia e articulação com a temática desta investigação, que na sua centralidade trata sobre diversidade, associada à realidade de educação infantil. A seguir, apresentamos o texto do pássaro sem cor, acompanhado de breves considerações analíticas, bem como de quadro-perfil das professoras interlocutoras.

História: O pássaro sem cor

Era uma vez um pássaro que tinha nascido diferente. Ele não tinha cor. E todos o chamavam de pássaro sem cor. Sempre que o chamavam assim ele ficava triste. E ainda brincavam: - Ah! Se não tem cor, não é pássaro.

Luiz Norberto Pascoal

Era uma vez um pássaro que tinha nascido diferente dos outros. Ele não tinha cor. E todos o chamavam de pássaro sem cor. Sempre que o chamavam assim, ele ficava triste. E ainda brincavam: - Ah! Se não tem cor, não é pássaro. Ele andava e voava de lá para cá, sem saber o que fazer. Um dia, ele encontrou um velho pássaro muito inteligente e capaz de explicar coisas difíceis. Perguntou-lhe:

-Porque não tenho cor?

-Porque você é especial, um pássaro mágico! - Respondeu o velho pássaro. - Você tem mais cores que os outros, mas ninguém ainda conseguiu vê-las. Descubra a mágica que existe em você e será o mais colorido de todos!

-Mas como, grande mestre? – Perguntou o pássaro sem cor - Como vou descobrir esse segredo mágico?

E o velho sábio disse:

-Descubra-se! Saia caminhando e voando. Veja o que você pode fazer pelos outros e como deixar o mundo melhor. Aí saberá o quão colorido e belo você é.

O pássaro não entendeu direito, não sabia o que fazer, mas resolveu seguir o conselho. Caminhando e voando, viu alguém que precisava de ajuda, que se afogava e chamava:

-Por favor, alguém me ajude!

O pássaro sem cor saiu à procura de ajuda porque um menino se afogava. Quando foi salvo disse:

-Nossa, pássaro vermelho, que maravilha! Você é um anjo! Quando vi você, sabia que me salvaria.

O pássaro sem cor ficou assustado. Era a primeira vez que alguém o chamava de vermelho. Perguntou:

-Porque você me chama de vermelho, se não tenho cor?

E o menino disse:

-É lógico que você tem cor! E é linda! Você é vermelho, a cor da vida, a cor do sangue!

E com uma série de boas ações e gestos, cada um que encontrava o pássaro lhe atribuía uma cor. O pássaro sem cor já nem sabia mais qual cor tinha! Havia sido chamado de vermelho, verde, amarelo. Mas continuou o seu caminho, sempre ajudando quem precisava ou avisando quando havia perigo. Em cada lugar, era chamado de uma outra cor, azul quando salvou o mar, rosa quando salvou os botos cor-de-rosa, enfim, todas as cores. Já muito intrigado, porque agora todo mundo o chamava de pássaro colorido, ele voava pelas montanhas, quando avistou um pássaro indo em direção à rocha. Parecia meio cego pelo sol, não percebendo o risco que corria. Ele saiu em disparada e desviou o grande pássaro do acidente iminente. Passado o susto, o pássaro, que era muito bonito, disse:

-Pássaro sem cor, hoje você me salvou e ainda me deu uma lição. Eu debochava de você porque eu era lindo e você feio. Agora você é o mais belo dos pássaros, tem mais cores, é mais respeitado.

Os dois se despediram. Agradecendo um ao outro e, de repente, apareceu aquele velho pássaro sábio. O jovem, agora muito feliz, perguntou ao sábio:

-Como soube que eu era mágico e tinha todas essas cores?

E o velho disse:

-Você tinha a bondade nos olhos, a inteligência nas suas perguntas e a vontade de nunca dizer NÃO para quem pede ajuda. Eu tinha muita certeza que, caminhando e voando pela vida, você iria ajudar muita gente e salvaria muitas coisas, e se tornaria o mais belo e o mais respeitado de todos os pássaros. A mágica da vida é esta: aquele que quer e sabe fazer o bem, que tem o desejo de ajudar os outros, sempre será o mais querido. Pois descobriu as cores da bondade com inteligência e determinação.

Ao analisarmos a história do Pássaro sem cor, emerge a compreensão acerca da necessidade do reconhecimento, diante da diversidade que se faz presente em todas as dimensões da vida do ser humano, de que a escola e outras instâncias sociais, educativas ou não, atentem para a consideração do fenômeno da diversidade que abarca amplo universo cultural, incluindo grupos minoritários e culturalmente dominados, incluindo, também, todas as vertentes que caracterizam a diversidade: étnicas, religiosas, linguísticas, sociais, sexuais, dentre outras.

Focalizando ou mesmo considerando a temática diversidade, cada professora narradora escolheu um pássaro para representá-las a partir de uma característica própria que tivesse semelhança com o pássaro por elas escolhido, prevalecendo as diferentes cores correspondentes à penugem de cada pássaro, em alusão ao texto discutido. Mediante essas explicações e incursões metodológicas, organizamos a proposta da primeira Carta Pedagógica constituída por alguns tópicos que objetivavam produzir informações necessárias para traçar o perfil profissional das interlocutoras do estudo, como se encontra descrito no presente quadro.

Quadro 04 – Perfil das interlocutoras do estudo

Professoras Narradoras	Experiência Docente na educação infantil	Formação Inicial	Formação Continuada	Turma/atuuação na educação infantil
Águia	7 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2007)	Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional	Maternal
Andorinha	7 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2006)	Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional	1º Período e Maternal
Beija-flor	5 anos	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização Supervisão Escolar e Educação Infantil	1º Período
Bem-te-vi	6 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2008)	Especialização Atendimento Educacional Especializado – AEE	AEE
Coruja	2 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2016)	Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional	1º Período

Curió	6 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2010)	Mestrado em Dança; Especialização em Docência do Ensino Superior	2º Período
Pardal	5 anos	Licenciatura plena em Pedagogia (2009)	_____	2º Período

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A construção desse Quadro 4, delineando o perfil formativo e profissional das interlocutoras, foi possibilitada pelos dados recortados do conjunto de Cartas escritas pelas professoras. Nesse sentido, esclarecemos que a primeira Carta Pedagógica (produção escrita e envio às professoras) ficou sob nossa responsabilidade, posto que objetivava, em seus vários tópicos explicativos, produzir informações, esclarecimentos, necessários como suporte para escrita das demais cartas pedagógicas pelo conjunto de professoras ora denominadas (ficticiamente): Águia, Andorinha, Beija-Flor, Bem-Te-Vi, Coruja, Curió e Pardal.

Analisando mais detidamente os dados constantes desse perfil, afiguram-se as seguintes informações que consideramos significativas:

- a) quanto a tempo de serviço, as interlocutoras contam, em média, entre 5 e 7 anos de experiência docente na educação infantil, sendo que as professoras Andorinha, Águia e Beija-flor possuem maior tempo de experiência docente respectivamente: 17 anos, 16 anos e 10 anos;

A respeito do tempo, entendemos oportuno expressar o pensamento de Pineau (2003, p. 13), ao referir que “O tempo é a medida do movimento, não apenas a sua contabilização, sua quantificação, sua média, mas também sua afinação, seu ritmo, seu tom, sua qualidade, seu sentido [...]”. O tempo confere às pessoas um ritmo, cada um tem o seu ritmo próprio quanto ao modo de sentir, expressar-se, enfim, um ritmo diferenciado, que, como nos diz o autor mencionado, se possível se afinar ou não, a partir das experiências internas e/ou externas.

- b) quanto à formação inicial das interlocutoras, todas são Licenciadas em Pedagogia, sendo que Águia e Beija-flor possuem uma segunda formação inicial (graduação). Em relação à formação continuada, a maioria das professoras (Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Coruja e Curió) revelam-se preocupadas com a continuidade de suas trajetórias de formação e têm investido dentro dessa área

específica de atuação por meio de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e de outros estudos oferecidos pela SEMEC. Acerca desse aspecto, os dados mostram que somente a Profa. Beija-flor tem Especialização na área de educação infantil, mostrando, também, que a Profa. Pardal não possui, ainda, especialização, contudo participa das formações oferecidas pela SEMEC.

Assim se dá o tempo da docência com o professor em construção e (re)construção, nesse movimento e nessa sucessão de momentos dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, comporta recorrer, mais uma vez, ao pensamento de Pineau (2003), para ele a mudança é o desvendar do tempo, tanto na formação inicial, como no trabalho docente, na consideração de que essa formação gera a transformação da pessoa, em consonância com a transformação profissional.

Relendo os dados que compõem o perfil formativo das professoras interlocutoras, estes revelam certa homogeneidade nos campos formativos inicial e continuado, o que não poderia ser de outro modo, desde que ser formada em Pedagogia compreende uma das exigências para integrar-se à condição de professora interlocutora do estudo. Nesse sentido, dizemos que diante dos dados que descrevem esse perfil, revela-se o atendimento aos pré-requisitos definidos: quanto à formação inicial e ao tempo de serviço na docência em educação infantil e, por extensão, referendando o fato de que esse grupo de professoras está apto a participar da pesquisa.

Para conhecimento e apreensão da história de vida de cada professora narradora utilizamo-nos, como suporte, de dados da primeira Carta Pedagógica, dados das histórias de vida das professoras, revelando nuances de vida pessoal, profissional, com realce para prática docente e diversidade no cenário escolar da educação infantil. Desse modo, em prosseguimento ao processo de análise, apresentamos os dados narrativos (apenas recortes necessários devido ao sigilo na identificação) das Cartas produzidas no decorrer da pesquisa. Com esses dados, organizamos a história das narradoras, conforme seus escritos, sob a seguinte denominação: “As cartas e as histórias de vida”.

3.6 As cartas e as histórias de vida

Esta subseção do estudo constrói-se pautada e fundamentada em dados recortados das Cartas Pedagógicas e dos demais dados produzidos no estudo que

não só subsidiaram a organização dessas histórias, sobremaneira enfeitaram-nas com o belo colorido de sua plumagem, dentre outros atributos que referendam suas peculiaridades.



Águia: sua carta, sua história

Eu, [...] esperantinense, 37 anos, casada, mãe, irmã de 5 irmãos (ãs), filha de [...], professora da rede estadual (20 horas – noite) há 16 anos e 3 meses, atuando atualmente com a disciplina de Ciências na Educação de Jovens e Adultos – EJA e da rede municipal (40 horas – diurno) há 7 anos na Educação Infantil.

Minha Carreira profissional iniciou com a habilitação profissional de Ensino Médio para o exercício do Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, aprovação para o cargo de Professora Classe “A” nível I, graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, aprovação no concurso para professor Classe “c” nível IV polivalência e graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ambos os cursos de graduação foram realizados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. É oportuno dizer que foram tempos difíceis, era um cansaço físico, psicológico, social e financeiro, afinal não tínhamos férias, nenhum descanso, saímos da função de professora e assumimos a função de aluna.

O efetivo exercício em sala de aula proporciona muitas alegrias e muitos dissabores. Ser professora não é uma tarefa fácil, sempre afirmo que não foi uma escolha, os caminhos e as oportunidades é que me conduziram até aqui. No entanto, carrego comigo a responsabilidade e o compromisso com a educação e com os aprendizes.

Como professora da Educação Infantil destaco como alegria a evolução dos aprendizes e a dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, temos o dissabor de receber orientações didáticas do Centro de Formação, a pressa e a cobrança em alfabetizar as crianças, a falta de material didático, a falta de reconhecimento financeiro e profissional por parte dos órgãos públicos e o cumprimento dos nossos direitos previstos na legislação.

Entretanto, apesar dos entraves e dos desafios da prática na Educação Infantil, procuro ao longo do ano oportunizar ao aprendiz um trabalho sistemático com o próprio corpo, com material concreto, gravuras e figuras, lápis e papel, escrita e desenhos, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das habilidades básicas. Assim sendo, se faz necessário um olhar mais atento para a Educação infantil, é preciso minimizar e/ou sanar as dificuldades dos aprendizes nessa etapa e é preciso compreender que cada criança tem suas especificidades, e essa não é uma tarefa fácil. Contudo, considero de suma importância (re) pensar a minha prática docente, é exercício que nos motiva a realizar novas práticas, a buscar novos conhecimentos e compartilhamento de experiências.

A narrativa referente ao perfil (auto)biográfico da professora Águia registra dados que nos fazem melhor conhecer essa professora, bem como sua vida formativa e sua atuação docente. Assim, pelos seus escritos sabemos, por exemplo, sobre sua formação inicial, com habilitação profissional de Ensino Médio para o exercício do Magistério e, posteriormente duas graduações realizadas pelo PARFOR, marcadas pelo esforço e disciplina para dar continuidade a sua formação, permitindo uma diversificada atuação docente e, essas experiências contribuíram para ampliação e enriquecimento pessoal e profissional.

A narratividade da professora Águia diz sobre seu ingresso na docência, que não se deu por escolha e/ou desejo, mas sim pelas oportunidades. Contudo, a narrativa escrita demonstra sua responsabilidade e satisfação por esse caminho, a

educação, notadamente, a educação infantil. Fazendo referência aos desafios e dificuldades existentes da prática na educação infantil, com críticas ao sistema educacional, que na sua visão acarreta prejuízo na execução da docência, interferindo no processo de ensino e aprendizagem do seu alunado.

Reforçando nossa compreensão analítica, evocamos Day (2001) ao atestar que o desenvolvimento profissional da docência integra dimensões de desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional, contribuindo para o pensamento de que o desenvolvimento profissional dos professores depende, também, de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam sua prática. É, na verdade, como diz a Professora Águia: “[...] carrego comigo a responsabilidade e o compromisso com a educação e com os aprendizes”

Assim tocada por esta experiência que, de certo modo, participa, integra e constrói sua trajetória, na qual se edifica na profissão como docente e que suscita a necessidade de, constantemente, repensar essa prática, percepção importante que vai ao encontro do que Josso (2002) expressa sobre as narrativas: produzem conhecimento que proporcionam reflexão em torno da prática de quem se dispõe a embarcar nesse processo. Nesse sentido, é como reforça Águia em sua narratividade: “[...] considero de suma importância (re)pensar a minha prática docente, é exercício que nos motiva a realizar novas práticas, a buscar novos conhecimentos e compartilhamento de experiência”.



Andorinha: sua carta, sua história

A infância! O que dizer dela? Foi muito bem vivida, aproveitada em todos os aspectos. Lembro-me de cada colega, a passeio, cada brincadeira... O que dizer das brincadeiras? Dentre elas, a que mais gostava, era brincar de escolinha, quando fazia das minhas colegas, as alunas, e das bonecas também. Gostava tanto, que comecei a dar aulas de reforço com apenas 12 anos de idade para uma vizinha [...], ficava tão feliz quando recebia pelo trabalho realizado, mas o meu maior prazer mesmo era ser professora e foi exatamente aí que me apaixonei pela profissão.

Desde criança, eu já sonhava no que queria ser quando crescesse, passei toda a minha vida escolar decidida sobre a profissão desejada.

No ano de 2011, fui aprovada na Universidade Federal do Piauí, para o curso de Pedagogia – magistério. E exatamente nesse mesmo ano, comecei a lecionar como professora titular no Colégio [...], há quase 18 anos atrás. Lembro-me muito bem do primeiro dia de aula, do rostinho de cada criança, alunos com 3 aninhos de idade.

Foi muito difícil conciliar, estudo e trabalho, mas eu consegui. De lá para cá, já trabalhei em 5 escolas, todas como titular de turma. Formei-me no ano de 2006 e fiz pós-graduação em 2009 (Psicopedagogia clínica e institucional), sempre gostei da área da educação e com uma forte inclinação a área da psicologia.

Desses meus 18 anos de sala de aula, na educação infantil tenho 10 anos de experiência, os outros 8 anos, estava no ensino fundamental 4º e 5º ano, tenho também 2 anos e 7 meses de atuação no fundamental maior 7º e 8º ano.

Mas dos níveis de ensino, me identifico mais com a educação infantil, é muito gratificante ensinar e aprender com as crianças. É gostoso demais ensinar as letras, os números, brincar, contar histórias, cantar, fico muito orgulhosa quando avança, consegue atingir as habilidades exigidas no nível e mais ainda, quando meu trabalho é reconhecido pelas crianças, família, escola, mas infelizmente não posso dizer o mesmo dos nossos governantes.

Fico muito triste e as vezes revoltada, quando não tenho os meus direitos atendidos, mas isso não me dá o direito de me vingar nas crianças, nos colegas de trabalho e tão pouco de dar o melhor de mim pela aprendizagem dos alunos.

É por eles, elas crianças que tento dar o meu melhor. Falar deles, é olhar para cada uma como um ser subjetivo [...], cada uma tem o seu próprio modo de ser no mundo e isso envolve os mais variados aspectos, dentre eles a própria aprendizagem. Cada criança tem o seu tempo, sua maneira de aprender, é nesse momento que entra o outro significativo na vida deles.

Aqui ressalto o professor, como um facilitador do conhecimento é meu papel, respeitar o tempo de aprendizagem de cada uma delas e procurar meios de facilitar e intervir quando necessário no processo.

A professora Andorinha em sua narrativa, via Carta Pedagógica, nos leva a mergulhar no tempo e no espaço de sua infância: “[...] foi muito bem vivida em todos os aspectos [...]”. A infância revela vários progressos da professora, inclui amizades, possíveis brincadeiras dentro do ser professora, dos amigos, das bonecas, nesse sentido registra que foi desde essa época (e durante a vida escolar) que decidiu pela escolha da profissão. Lembra da primeira aula como professora titular, do cenário de sala de aula, das crianças. Em sua narrativa, em seus gestos e ações Andorinha revela sua vontade e inclinação pela docência, pelo ser professora, demonstrando, ainda, sua paixão pela profissão. Dessa forma, narra que desde muito cedo foi construindo o caminho para ser uma professora, ministrando aula de reforço e,

posteriormente a primeira experiência em sala de aula, situações que a levaram a buscar uma formação e a perceber a importância do contínuo processo formativo para melhor desenvolver sua prática. Seus dizeres marcam a subjetividade, sentimento que se faz presente nos estudos de Day (2004) que valoriza a paixão do professor pelo ensino e afirma que a docência requer uma vocação apaixonada capaz de firmemente assentar-se em um comprometimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Andorinha evidencia a sensibilidade de olhar a criança com o seu modo de ser e corrobora as ideias do autor em questão, quando se coloca como 'facilitadora do conhecimento', respeitando o tempo de aprendizagem de seus alunos, para adequadamente intervir nesse processo. Alerta para que não tenhamos uma visão da escola enquanto mero espaço de transmissão de conteúdo, mas enquanto espaço/estabelecimento destinado ao ensino e aprendizagens coletivas, sob o direcionamento de professores e gestores.

Beija-flor: sua carta, sua história

[...], tenho 45 anos de idade e uma filha de 6 anos. Sou pós-graduada em Educação Infantil e Supervisão Escolar e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e outra graduação em Psicopedagogia aplicada a educação pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.



Trabalho há 10 anos através do concurso na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – PMT na Educação Infantil Joffre do Rêgo Castelo Branco com experiência em todos períodos da educação infantil (maternal – 3 a 4 anos; 1º período – 4 a 5 anos e no 2º período com crianças de 5 a 6 anos).

As crianças são todas muito diferentes, quando pequeninas umas chegam à escola com muita curiosidade, envolvem-se nas brincadeiras, adoram estar com outras crianças, cantam, pulam, exploram, cada cantinho. Outras chegam bem agarradinhas a seus pais, tímidas, assustadas com a movimentação e o barulho do novo ambiente, aos poucos, sentem confiança e aí sim, do seu jeitinho, envolvem-se com a novidade.

Na sala de aula, os grupos são sempre heterogêneos, em cada criança tem uma maneira especial de ser. Todo professor sabe que é preciso conhecer as crianças e que, para cada uma, há uma maneira especial de lidar. É uma difícil tarefa, que exige muita sensibilidade, principalmente porque as crianças estão tentando desvendar o funcionamento das regras e tem dificuldades para entender como pode uma atitude valer para um e não vale para o outro.

Quando as crianças estão acostumadas a um sistema de ensino que leva em consideração as diferenças, ela logo aprende que o tratamento diferente da professora é uma maneira de respeito. A criança que se sente respeitada rapidamente aprende que este é um valor muito importante nas relações. Ela também fica tranquila em saber que será tratada da melhor maneira possível.

Querer que as crianças sejam iguais causa muitos danos na vida delas. Portanto, não há maneira certa ou errada, há como cada criança e sua família é.

A Profa. Beija-flor na escrita da primeira Carta Pedagógica revela seu processo formativo, de modo a percebermos seu investimento na formação inicial e continuada em educação. Possui uma pós-graduação específica na Educação Infantil e uma

segunda graduação em Psicopedagogia aplicada à Educação. Estudos que, a rigor, promovem uma relação entre os professores e o processo de ensino e aprendizagem, objetivando melhorar os possíveis problemas de aprendizagem existentes na escola, de acordo com relatos orais da professora.

“[...] Na sala de aula, os grupos são sempre heterogêneos e cada criança tem uma maneira especial ser”. Neste recorte narrativo, a professora Beija-flor desvela a compreensão e o reconhecimento da diversidade, da heterogeneidade na sala de aula, enfatizando aspectos subjetivos das crianças, colocando-os como um desafio, ‘uma difícil tarefa’ que exige do professor competências que vão além das competências profissionais. Desse modo, evocar dizeres de Perrenoud (1998, p. 28) sobre a diversidade e a complexidade que envolvem a sala de aula “seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo “heterogêneo” (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las [...]”.

Assim, entendemos que os professores precisam lidar com demandas diversas, com os desafios que estão postos cotidianamente, contudo trabalhar com a diversidade favorece reconhecer o diálogo e o respeito coletivo, não somente na sala de aula, mas também em todos os espaços da instituição escolar.

Bem-te-vi: sua carta, sua história



Para ser professora, passei por inúmeras provas de vestibulares e não conseguia aprovação, pois sempre me inscrevia sem, ao certo, saber se era aquilo mesmo que queria. Na verdade, meu sonho era ser psicóloga, mas como sempre fui uma aluna não muito dedicada as disciplinas que eram peso, acabei indo depois de vários anos fazendo para psicologia, fazendo vestibular para Pedagogia. Então passei e aí começou uma caminhada que foi me conquistando e me apaixonando. Aí comecei a me encontrar nas aulas teóricas, nas teorias dos grandes pensadores e discordando de muitas coisas deles também. No 4º período da universidade dei início ao estágio remunerado (amei). Veio meu primeiro desafio, uma turma de 35 alunos de 9 a 10 anos de todas as formas e jeitos, a tão difícil diversidade dentro de uma sala de aula e ganhando o respeito de todos, achava o máximo eles me acharem o máximo (risos).

Enquanto estagiária estive no ensino fundamental menor, me encantei e amei ser professorinha, de ver eles crescendo e aprendendo. Então depois de formada passei no concurso e fui lá, me encontrar ainda mais na educação infantil. Aí pronto já estava sem jeito, já amava tanto que fui fazer especialização em Educação Infantil na UESPI.

Fui crescendo como profissional junto com meus alunos, caindo, tropeçando, mas com vontade de melhorar para eles. Encontrei uma realidade diferente de muitos teóricos que aprendi nos estudos na academia. Crianças que iam para a escola com fome, que eram agredidos de todas as formas, mas que tinham na escola e em mim um porto seguro. Então o que eu poderia fazer ser o melhor para encontrar e ensinar/aprender junto com eles dentro do mundo da imaginação e da realidade. Sou aquela professora que ri alto, que pula, rola no chão, coloca no colo, beija, abraça, mas que é jogo duro e brava quando precisa.

E assim já se vão 7 anos de educação infantil, entre “tapas e beijos”. Desde o início percebi que as crianças são bem diferentes umas das outras, não só fisicamente. Minha primeira vontade de morrer como profissional foi o contato com um aluno que era “diferente” dos demais, sem laudo, mas depois veio o laudo. A vontade de morrer não era por sua especificidade e sim pelo meu jeito de agir. Tivemos um momento triste, a criança não aceitou fazer uma atividade, eu na minha ignorância insisti, ele teve uma “crise” se jogando no chão, gritando, chorando e eu não conseguia conter. Até quando ele escorregou dos meus braços lentamente e ficou no chão com um olhar concentrado no meu, que dizia: “Por favor, pare com isso”, nesse momento eu abracei ele e choramos juntos sentados no chão. Ali me doeu tão fundo meu coração e percebi que não precisava saber só o conteúdo a ser aplicado nas aulas, mas sim que precisava continuar estudando e ser melhor como pessoa e profissional e ajudar ele e outras crianças a se desenvolverem. Daí em diante aprendi que devo respeitar a individualidade, a especificidade de cada pessoinha que Deus coloca na minha vida. Só assim serei uma profissional e pessoa melhor para meus alunos.

Crianças nunca jamais serão todas iguais!

Bem-te-vi elabora sua narrativa envolta no processo que a leva a atentar para o passado, rememorando seu processo formativo, escolhas e caminhos que surgiram experiências construídas ao longo dos 7 (sete) anos na educação infantil, momentos que marcaram sua prática. Reporta-se, ainda, ao presente, buscando a melhor maneira de ser uma profissional e pessoa que atenda às demandas dos alunos e da escola.

Na esteira desse processo analítico, é pertinente trazer os dizeres de Ribeiro e Souza (2010, p. 86) diante da compreensão de que:

Captar cenas do passado, a vida no presente e as perspectivas de futuro que engendram o ser professora – a pessoa e a profissional na contemporaneidade – implica em ler as imagens da vida de professoras, as cenas do cotidiano recriadas por quem viveu e vive. [...].

Desse modo, ao intentamos apreender os processos formativos e constitutivos da atuação docente, a partir da narratividade de Bem-te-vi, pelas experiências aqui expressas e que dão passos a outros entendimentos que possam emergir. Dentre eles, emerge a percepção de que, como professora concursada na Rede Municipal de Ensino, compreende a complexidade do trabalho docente no contexto da Educação Básica em um CMEI de um bairro relativamente periférico, em que a experiência cotidiana e o processo de se tornar professora se renova constantemente, reflete, questiona teorias, a realidade amplia a compreensão do exercício da docência e do ambiente escolar. Desse modo, Bem-Te-Vi revela comprometida com o público com o qual trabalha: as crianças e sua diversidade, “[...] só assim serei, uma profissional e pessoa melhor para meus alunos”. A professora evidencia sua compreensão sobre diversidade na educação infantil: “crianças nunca jamais serão iguais!” (adultos também não, acrescentamos). Considerando esse panorama compreensivo, temos que é função do professor, no seu papel de mediador, estabelecer, favorecer, condições que levam à aprendizagem das crianças.

Conforme Clandinin e Connelly (2011), a indagação narrativa nasce da experiência e retorna a ela em uma evolução cíclica do viver, contar, recontar e reviver, mostrando-se um processo que revela certa complexidade, processo pelo qual os professores revivem, renovam, refletem e ampliam seu compromisso com a educação escolar, ao que acrescentamos, com o ensinar crianças na educação infantil, cenário principal deste estudo.

Coruja: sua carta, sua história



Sou [...] tenho 24 anos, graduada há 2 anos pela Universidade Federal do Piauí, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. O meu ingresso no curso de Pedagogia se deu por conta da oportunidade do Exame Nacional do Ensino Médio e pelo exemplo bem próximo a mim, minha mãe. A mesma atuou durante 29 anos no ensino a Educação Infantil. Crescer com a realidade de uma professora, com certeza foi motivo de espelhamento para minha atuação profissional. Lembro-me costumava observar minha mãe organizando e planejando suas aulas e atividades. Enfim, além de todo exemplo de minha mãe, sempre tive muita afinidade com os livros.

Quando criança eu adorava brincar de escolinha, montava minha sala de aula e colocava meus ursinhos e bonecas como alunos. Portanto as brincadeiras de criança tornaram-se realidade. Aos 18 anos ingressei no curso de Pedagogia e tive meu primeiro contato com a Educação Infantil em estágio extracurricular quando cursava o 3º período da graduação. Atuei em uma turma de maternal de um CMEI de Teresina durante seis meses. Sem dúvida, uma experiência singular, pois foi lá que pude ter o primeiro contato com a prática de ensino infantil. A rotina, os cuidados, o acompanhamento dos avanços: motor, social e, educativo do aluno me chamava atenção para a área.

É uma prazerosa e significativa a tarefa de ser professora da educação infantil, claro que há todo um planejamento e análise das particularidades de cada aluno, no qual o professor analisa individualmente os avanços de cada um dos seus alunos. Após terminar a graduação passei um ano e meio longe do ambiente escolar. Retornei agora no início desse ano, no qual atuo como professora substituta do 1º período. Acredito que tenho muito a crescer como profissional, nessa nova etapa. Minha turma de 18 alunos com certeza além de me possibilitar atuar profissionalmente, está me ensinando que a profissão-professor é acima de tudo ter um olhar sensível ao outro. É necessário estar motivado diariamente para cumprir seu trabalho de levar conhecimento a quem está dando os primeiros passos no caminho do saber escolar. Educação Infantil caracteriza-se como o ingresso da criança no saber científico de forma lúdica e prazerosa.

Cada criança tem suas peculiaridades, é um ser singular, moldado por costumes sociais, familiares, culturais. No entanto, estes fatores embora endossados a um grupo social não são fatores decisivos, influenciam na construção da personalidade da criança, entretanto a identidade e personalidade de cada criança são singulares. Acredito que existam estereótipos ou formulações padrões que conceitue uma criança como: mais interativa, menos interativa, tímida, extrovertida, como necessidades especiais, sem necessidades especiais. Contudo, se faz necessário enfatizarmos que cada criança apreende a se desenvolver intelectual e socialmente dentro de suas particularidades, no seu próprio tempo e articulado as influências das atividades reforços do meio que a cerca.

A professora Coruja aponta situações, acontecimentos, pessoas, experiências vividas em seu contexto pessoal e profissional. Registra que seu ingresso na docência teve influência familiar, tomando como exemplo sua mãe e desde pequena convivendo com a realidade de que o ser professora foi construindo sua concepção de docência e exemplo para a sua prática. Seu relato reflete e expressa como foi se construindo essa caminhada, a partir da convivência diária, principalmente com os pais, nossos valores, princípios e referências. Assim sendo, a influência da família e de muitas pessoas com as quais convivemos pode determinar ou orientar as escolhas futuras, mesmo que, às vezes, indiretamente.

Os escritos da professora Coruja acerca dessas influências na vida pessoal e na prática profissional reportam-nos ao que Cole e Knowles (1996, p. 19) afirmam: “o

ensino está enraizado no pessoal e é poderosamente influenciado por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais”. Leva-nos ao entendimento de que, o início da formação e construção do professor começam muito antes da graduação, tem início, por vezes, na infância revelando-se ao mesmo tempo um processo contínuo, que se prolonga por toda a vida profissional.

Além da formação de aprendizagens, a narrativa da professora expressa descrições sobre o exercício da docência na educação infantil, atentando para a necessidade de planejamento e motivação no contexto em que atua, em reconhecimento à pluralidade infantil. Nessa perspectiva, Oliveira *et al* (2016) referem acerca do lugar do professor, evidenciam que se mostra como papel fundamental no entendimento dos processos de significação das crianças, compreensão que sintoniza com o excerto narrativo da Profa. Coruja: “[...] Cada criança tem suas peculiaridades, é um ser singular, moldado por costumes sociais, familiares, culturais”, mas que carregam consigo características e peculiaridades que demarcam sua identidade, sua historicidade.



Curió: sua carta, sua história

Ingressei na Prefeitura de Teresina como docente em 2012. Professora pela primeira vez na Escola Roberto Cerqueira Dantas na Santa Maria da Codipe, nesta escola posso dizer que aprendi muitas coisas através das experiências lá vivenciei.

Foi no dia a dia, nas práticas pedagógicas, nos planejamentos diários, lidando com os alunos e com os outros profissionais que me tornei o que sou hoje. Não temos como aprender sem ser na prática, isso também serve para lidar com as crianças, comecei com o 1º ano do fundamental menor, encarei a missão da alfabetização, onde tinha crianças que nem as letras ainda conhecia, era o desafio que vinha de encontro a mim, cabe lembrar que nem que a gente não queira precisamos lidar com outras questões que vão além da sala de aula, questões familiares, alimentação, afetivos e até mesmo saúde e economia.

A outra escola que trabalhei foi a Escola Municipal do Mocambinho, conhecida como escolão do Mocambinho, lá eu assumi o 5º ano do fundamental também foi outro desafio, apesar de ser um 5º ano, onde já imaginamos os alunos já saber de muita coisa, encontrei alunos que nem o nome sabia escrever, alunos completamente sem acompanhamento. Nesta turma recebia muitos alunos que vinham do interior e que nunca tinham nem estudado, então devido à idade tinham que ser matriculados nessa turma.

Tempo depois de já estar nesta escola sempre dando aula com o 5º ano engravidei e entrei de licença maternidade, foi quando retornei descobri que a escola se tornou tempo integral e ficava muito difícil ainda com a bebê muito nova trabalhar nesta escola, foi quando pedi remoção e consegui chegar no Joffre R. Castelo Branco.

“[...] Foi no dia a dia, nas práticas pedagógicas, nos planejamentos diários, lidando com os alunos e com os outros profissionais que me tornei o que sou hoje”. Curió inicia e segue sua narrativa atentando para seu desenvolvimento, seu crescimento, na docência por meio de experiências, vivências por ela registradas acerca de tempos e lugares em que atuou e vem atuando. Afirma que foi pela

convivência diária com seus alunos e demais profissionais, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, nos encontros coletivos de trabalho, que se constituiu como professora.

A narratividade da Professora Curió parece consensual com o entendimento de Franco (2012) que a prática pedagógica requisita ou mesmo fornece um grau de conscientização aos participantes, isto é, aos professores. É bem verdade que nossa interlocutora não revelou muitos detalhes dessa caminhada ou dessa vivência na educação infantil. Entretanto, como refere a mencionada autora, a prática pedagógica realiza-se mediante uma práxis educativa, diante de um processo de estudos e conscientização do professor. Implica dizer, por conseguinte, que os espaços educacionais, sendo eles a sala de aula e demais ambientes, possibilitam ao professor criar e recriar sua prática, tomando consciência de suas decisões/ações, buscando novos meios e possibilidades de agir na educação, notadamente a educação infantil, segundo a concepção da professora Curió.

Em sua narratividade expressa ter trabalhado em várias escolas, nas quais, afirma, foi construindo sua experiência, sentindo-se mais capacitada na sua prática profissional.

Pardal: sua carta, sua história

[...], sou teresinense, casada e mãe de dois filhos. Me formei em 2009 e em 2013 fui convocada pela SEMEC para assumir o cargo efetivo de professor Classe C, nível V, após aprovação em concurso público. Fui lotada em um CMEI localizado na zona norte e lá iniciei minhas experiências como profissional na Educação Infantil.

Meu primeiro ano na Educação Infantil foi frustrante, deparei-me grandes obstáculos, a falta de experiência em sala de aula, a indisciplina dos alunos, a cobrança do sistema, entre outros.

A medida que o tempo foi passando, fui ganhando segurança e aprendendo com a equipe do CMEI, altamente capacitada. Não posso dizer que os problemas acabaram, mas hoje me sinto segura e com boa experiência na prática pedagógica. Acredito que os obstáculos são superados pela força de vontade, dedicação, compromisso e principalmente pelo amor ao que se faz.

Como já mencionei, me formei em 2009, na UESPI, no campus Clóvis Moura, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, mas na época não pude dedicar-me a minha graduação como gostaria, pois, trabalhava dois turnos em uma empresa privada, o que comprometia bastante meu tempo. Logo após a conclusão do curso, fiz vários concursos em outras áreas profissionais, mas não obtive sucesso, até fazer o concurso da prefeitura para professor onde logrei êxito.

Enquanto aguardava a convocação, engravidei e não tive a possibilidade de fazer uma pós-graduação. Somente agora iniciei uma pós-graduação em uma área que na verdade está me deixando inquieta, pois não faz parte da realidade profissional e de conhecimento.

Há 8 meses fui transferida para um CMEI próximo a minha residência e deparei-me com outra realidade de trabalho. Continuo fazendo o meu trabalho, dando o meu melhor e como diz a Bíblia Sagrada: “Tudo quanto te ver a mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças” (EC. 4, 10 parte a).

Meu compromisso é com os meus alunos, com o aprendizado e o êxito de cada um deles. Preciso ver meu aluno aprender, evoluir em seus níveis de aprendizagem tenho que fazer minha parte, não posso contribuir com a exclusão social, educacional e até mesmo familiar dos meus alunos. Tudo que estiver ao meu alcance, farei por eles.

É gratificante ver as conquistas diárias de um aluno e sua autoestima melhorar. Nossas crianças são diferentes, cada uma carrega uma história de vida, uma bagagem que conseguimos ver em seu dia a dia em sala de aula. Muitas vezes as bagagens que eles carregam, trazem reflexos negativos de suas vidas, tais como: famílias desestruturadas, abandono, preconceitos, abusos, refletindo assim na vida escolar do educando.

O professor possui muitos desafios, identificar e entender cada indivíduo com suas singularidades, precisa ser sensível a sua realidade de sala de aula, ser flexível, podendo assim transformar sua prática diária.

O professor tem que ser transformador de atitudes, de pensamento e opiniões não permitindo que as diferenças sejam obstáculos a um trabalho exitoso.

Pardal escreve sua narrativa matizando-a, ora com as dificuldades que envolvem o professor iniciante, os obstáculos, a falta de experiência que geram as frustrações, ora com declarações de superação, avanços em termos de saberes e experiências profissionais, atentando para a complexidade do fazer docente. Na condição de professora em início de profissão, teve de lidar, dentre outros, com a afirmação de seus saberes pessoais diante da realidade na escola, da sala de aula, diante de seu alunado.

Expressa, também, sobre os desafios por que passa o professor, principalmente, “[...] para identificar e entender cada indivíduo com suas singularidades, precisa ser sensível a sua realidade de sala de aula [...]”. Este é o sentimento compreensivo da Profa. Pardal quando refere, sobretudo, à questão da

diversidade na sala de aula, enquanto uma realidade que, conforme a atitude do professor, não impede a realização de um trabalho exitoso.

O tempo fez-se necessário para que Pardal pudesse se sentir mais segura diante dos próprios alunos, dos desafios existentes no contexto escolar. Mas é possível dizer que após este tempo vivendo a profissão docente, descreve-se mais atenta às necessidades dos alunos e que foi preciso percorrer um longo caminho para então iniciar a caminhada, compreendendo a prática docente e reconhecendo-a como desafiante no que se refere ao olhar sensível e flexível às singularidades das crianças e à transformação de sua ação diária. Nesse sentido, refere sobre a necessidade de vencer um tempo de descobertas, de desvelamento do lugar da formação, não somente na sala de aula mas em todos os espaços que constituem a escola (PINEAU, 2003). É como se fosse seu “estágio probatório” na ação docente, nos contornos e entornos do ser professor.

Reali e Mizukami (2002) afirmam que as diversas situações vivenciadas pelo professor podem possibilitar a ampliação das aprendizagens necessárias para ensinar, enfatizando as experiências e/ou situações em que o professor se vê desafiado, estimulando sua capacidade crítica com relação à docência, com relação à ação concretamente.

No contexto geral, os relatos narrativos recortados da primeira Carta Pedagógica produzida pelas professoras narradoras, induzem à compreensão de que a formação docente, assim como as práticas de aprender a ensinar decorrem da realidade de uma trajetória de vida, cujos dados revelam que o caminho para a formação profissional vai se edificando, muitas vezes em função das oportunidades (formais e não formais) que surgem na vida. Esses relatos relembram sobre suas experiências vivenciadas na condição de filha, aluna, na formação inicial e na formação continuada. Acerca desse aspecto, reportamo-nos a Josso (2002, p. 31) ao considerar que, “[...] as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

As professoras narradoras enfatizam, ainda, a importância da prática pedagógica pelas experiências vivenciadas e compartilhadas com seus pares, com os alunos, notadamente, pelo reconhecimento das singularidades de cada um e da necessidade de um “olhar sensível” ao desenvolvimento das crianças. Esse “olhar

sensível” diz respeito ao trato com as crianças, valorizando suas especificidades e o contexto nas quais estão inseridas.

Encerrando este trânsito analítico inicial, que também se quer crítico-reflexivo, evocamos uma passagem de Nóvoa (1992, p. 31), cuja discussão envolve formação, transformação, desafios docentes entre outras pontuações que consideramos guardar alguma sintonia com os aspectos descritos nesses perfis das professoras interlocutoras, assim diz esse autor:

Toda a formação encerra um projeto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Essa mudança presente na formação do professor, segundo refere o autor, produz transformações, pessoais, profissionais e sociais. É prenúncio de um devir reconhecido naquilo que já somos no agora, diante dos desafios da profissão docente que estão por vir. Lendo as Cartas, em conjunto, para finalização desta análise narrativa, lembrando que fazem referência ao perfil (auto)biográfico das professoras narradoras. Reafirmamos que as narrativas propiciaram, neste percurso analítico, acesso à percepção da subjetividade das professoras no que tange as suas escolhas, as experiências, projetos formativos e práticas, reconhecendo a diversidade na educação infantil.

Assim, inspirados em Gondra (2003, p. 31), dizemos que as professoras da educação infantil escrevem orientadas por um objeto de estudo, escrevem sozinhas ou agrupadas, dando publicidade a aspectos de sua prática docente na educação infantil, o que nos leva a reconhecer as Cartas (Cartas Pedagógicas) “[...] como uma massa documental preciosa e encantadora [...]” em razão do conteúdo e dos efeitos que trazem, que produzem, reforçando a tese de que o dispositivo “carta” pode revelar “material fértil” para a reflexão referente à formação e à prática das professoras na educação infantil. Dessa maneira, dando continuidade às análises de conteúdo do presente estudo, prosseguimos, na seção seguinte, agora abordando eixos categoriais organizados e definidos, tendo como suporte as narrativas orais e escritas das professoras Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Coruja, Curió e Pardal.

SEÇÃO IV
DIVERSIDADE EM NARRATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

*São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pente!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!
(Pessoas diferentes – Ruth Rocha).*



SEÇÃO IV

DIVERSIDADE EM NARRATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se, a saber, quase tudo, Eu também leio, Algo, portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa. A não ser, a não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (SARAMAGO, 2000, p. 77).

Mais uma vez recorremos à inspiração literária para trilhar entre as metáforas escritas pelo poeta e sua composição, o que nos permite novos planos de leitura e de escrita. Quando lemos o trecho do romance “A caverna” (SARAMAGO, 2000), a priori, percebemos que a leitura é movimento, é como a “corrente de um rio”, é própria de cada ser e, para que possamos chegar à “margem do rio” precisamos pensar e trabalhar as palavras dentro dos contextos de vida e das interações dialógicas dos sujeitos.

As palavras escritas nesta seção resultam da narratividade oral e escrita das professoras interlocutoras do estudo, tendo como foco a prática docente considerando a diversidade na educação infantil. Cada narrativa produzida na pesquisa empírica foi interpretada/analísada e (re)escrita perspectivando compreensões, revelações, relacionadas ao objeto de estudo, que nos levam ao entendimento de que no exercício de leituras e releituras dos relatos narrativos, sob o olhar criterioso, seja possível buscar nas entrelinhas dos escritos (Cartas), na oralidade expressa nas Rodas de Conversa e Observações, confirmações, constatações ou mesmo indícios que ofereçam significações/respostas às questões levantadas na investigação.

Assim, nesse movimento de análise, na perspectiva da abordagem biográfico-narrativa construímos, reeditamos novas narrativas, não apenas como um simples “ato de narrar”, mas que “[...] tem também um poder de efetivação sobre o que se narra” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141). Sabemos que analisar dados, a exemplo das demais etapas de um estudo científico, tem sua complexidade, em razão do desafio de interpretar e teorizar acerca das relações que permeiam as discussões sobre educação infantil, prática docente e diversidade.

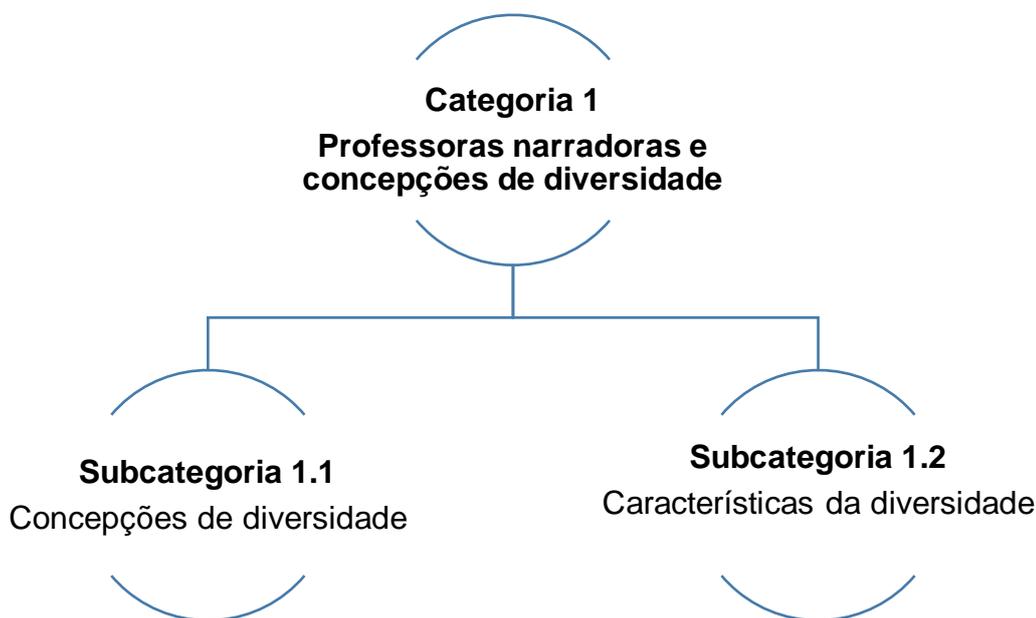
Em relação a esse desafio (educação infantil, prática docente e diversidade), entendemos que com os avanços e mudanças das políticas educacionais e sociais para o ensino de crianças, as instituições de ensino passam a ser pensadas enquanto espaços preocupados com o respeito à diversidade, com o cuidado coletivo, com a pluralidade infantil. Entretanto, Faria e Finco (2011) defendem a necessidade de rever as formas como a educação tem sido trabalhada na infância, a docência na educação infantil, de forma a superar qualquer educação reprodutora, que não valoriza a infância, que reduz a educação ao ensino, promovendo uma educação que valorize o convívio com a diversidade, que priorize as expressões infantis, que agregue as famílias ao espaço escolar.

Os registros, como mencionamos, foram produzidos no interior das Cartas Pedagógicas, das Rodas de Conversa e das Observações realizadas na sala de aula de cada professora interlocutora. Os dados que ora organizamos narram a história e a experiência das interlocutoras, possibilitando acessar à experiência pessoal e profissional de cada professora, respondendo/articulando às questões da pesquisa.

Mediante essa incursão reflexiva introdutória, sinalizamos a condução analítica do conjunto de dados que integra a categoria 1 “Professoras narradoras e suas concepções de diversidade” e respectivas subcategorias, de forma que nosso intuito é compreender a representação do conceito de diversidade e os elementos que a caracterizam. Igualmente, procedemos analiticamente com as demais categorias; Categoria 2: “Lugar da diversidade na mediação pedagógica”, identificando e apreendendo elementos da organização docente para trabalhar/considerar a diversidade em sala de aula; Categoria 3: “Prática docente e diversidade na educação infantil: e agora?” e respectivas subcategorias, nas quais são descritas e explicitadas a rotina em sala de aula e as práticas desenvolvidas pelas professoras interlocutoras na educação infantil.

Nesse sentido, as narrativas construídas tendo como esteio o processo de rememoração e reflexão das sete professoras, que foram motivadas a registrar seus processos formativos pessoais/profissionais e suas práticas na educação infantil, anunciam aspectos referentes ao trabalho docente considerando a diversidade, o dia-a-dia escolar das professoras de educação básica, a interatividade com os colegas de trabalho e a prática pedagógica vivenciada na escola. Assim, situamos como as análises dos dados de pesquisa foram organizadas e efetivadas, de modo que, na sequência, discorreremos mais detalhadamente sobre cada categoria e, conseqüentemente, cada subcategoria no desenvolvimento das análises empreendidas. Feitas essas considerações explicativas, passamos à análise dos dados referentes à Categoria 1 e suas subcategorias, favorecendo o entendimento acerca das concepções de diversidade constituídas nas práticas pedagógica e docente, aspectos que se encontram apresentados/organizados na Figura 18.

Figura 18 – Categoria 1 e Subcategorias de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

4.1 Categoria 1: Professoras narradoras e concepções de diversidade

Como anunciado, nesta categoria reportamo-nos aos dados que revelam sobre as concepções de diversidade expressos pelas interlocutoras. Nesse sentido, apresentamos aspectos relacionados à representação do conceito de diversidade, a

elementos que caracterizam o contexto geral, notadamente, o contexto escolar de crianças pequenas.

A rigor, os dados revelam aspectos importantes para a compreensão do objeto de estudo, considerando que concorrem para o entendimento acerca da prática docente desenvolvida na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto, em consonância com a narratividade das sete professoras narradoras da pesquisa: Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Coruja, Curió e Pardal.

Com esse propósito, reportamo-nos ao contexto da narrativa, ressaltando que contar histórias orais e escritas é uma forma primária da comunicação humana. Por meio da narratividade, o sujeito rememora fatos, organiza experiências, encontra explicações, narra fatos e vivências, num movimento que constrói a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). O exercício rememorativo, amplia o entendimento sobre a prática docente por meio da reflexividade, à medida que vai construindo seu conceito sobre diversidade, possibilitando a ressignificação da ação docente em sala de aula.

Nesse sentido, a concepção de diversidade é um dado importante a ser considerado nesse conjunto de análise, tendo em vista que refletir sobre as concepções de “diversidade” no contexto educacional significa perceber que no interior das escolas convive uma variedade de sujeitos sociais que compõem o universo da sala de aula. Significa, também, reconhecer que a convivência e a interação entre os diferentes seres humanos tornam-se complexas na medida em que alguns desses sujeitos são cotidianamente rotulados de “diferentes” – não só no sentido das diferenças, mas também das significações que sutilmente as acompanham. Assim, tomando recortes da segunda Carta Pedagógica produzida na segunda Roda de Conversa, organizamos as histórias narradas (orais e escritas) das professoras interlocutoras, conforme seguem, nas subcategorias correspondentes, expostas a seguir.

Subcategoria 1.1 – Concepções de diversidade

O desenvolvimento de análises em torno de concepções acerca da diversidade envolve uma série de elementos advindos da cultura, da subjetividade, do contexto, do tempo espaço, da realidade ou da dimensão a ser compreendida, articulando

aspectos que ao serem “estudados”, do ponto de vista analítico, deixam a percepção de que se trata de evento que implica ações de tempos, situações, lembranças, para ver e compreender minuciosamente a ação, o fato. Assim, analisando o cenário atual da educação infantil brasileira, acessamos ao entendimento de que a discussão relacionada à questão da diversidade tem se tornado urgente para reforçar, entre outros aspectos, a equidade e a qualidade do ensino.

Dessa forma, entendemos que diversidade não é só cultura de um determinado contexto, espaço/tempo no qual o indivíduo está inserido. Diversidade é cor da pele, é religião, é classe social, é estrutura familiar, enfim, todas estas citadas, são possibilidades explicativas e compreensivas de diversidade, o que comporta dizer que qualquer uma ou todas são passíveis de existir em qualquer lugar. Mantoan (2003) afirma que a diversidade humana, seja ela: cultural, social, étnica, religiosa, de gênero, está sendo cada vez mais desvelada e considerada, também nas propostas curriculares, no dia-a-dia da sala de aula, tornando-se temática presente no esclarecimento de como aprendemos e de como compreendemos o mundo e a nós mesmos. A esse respeito vejamos o que nos dizem as professoras interlocutoras ao considerarem, conceptualmente. Sobre a temática diversidade.

Professora Águia

[...] é oportuno dizer que (re)construímos o significado do termo no dia a dia, na prática, na vivência da sala de aula. Cada ano letivo, reserva ao professor os embates e os desafios de ensinar, aprender e conviver com a diversidade dos aprendizes. Nesse sentido, costumo dizer que não é uma tarefa fácil. Compreendo que o termo diversidade significa variedade. [...] vejo a diversidade como uma questão de variação, variedade.

Embates/desafios; variedade; questão de variação

Professora Andorinha

Diversidade é você lidar com a pluralidade, com a variedade, com o diferente. Falar de diversidade em educação é ter um olhar inteligente para entender as diferenças, sejam elas quais forem. A diversidade está relacionada a um contexto mais amplo. Grupos sociais, filosóficos, étnicos, dentre outros. [...] é mais amplo e ao mesmo tempo mais característico.

Pluralidade, variedade; olhar inteligente; entendimento de diferença.

Professora Beija-flor

Ao analisarmos etimologicamente a palavra diversidade, podemos constatar que, de acordo com o dicionário Aurélio (2004), diversidade significa: “a realidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. Divergência, contradição (entre ideias). Multiplicidade de coisas diversas; existência de seres e entidades não idênticas ou dessemelhantes, oposição”. Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças [...].

Diverso, diferença, dessemelhança; divergência; oportunidade de todos/igualdade.

Professora Bem-te-vi

A diversidade é ensinar a importância do respeito que se deve ter com as diferenças dos colegas no ambiente escolar. Essa diferença não é somente aquela onde os olhos conseguem ver, que é a cor da pele, dos olhos, do cabelo, altura... são também as diferenças nos gostos, pensamentos, na forma de agir. Precisamos como educadores pensar e ver as diferentes diversidades dentro do universo de uma sala de aula e amadurecer com nossos alunos todas as diferenças e buscar a melhor forma para trabalhar com cada um. [...].

Respeito à diferença; sala de aula; diversidades; melhor forma de trabalhar com cada aluno.

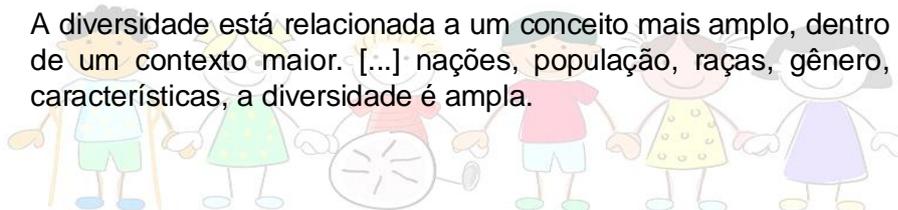
Professora Coruja

Ao meu ver a palavra diversidade tem seu significado no sentido de pluralidades amplas com conceitos e características variadas. A exemplo: raças, nacionalidades, etnias, gêneros, culturas, dentre outros. Ou seja, todas têm suas particularidades que com tamanha amplitude de pessoas que a constituem torna-se uma diversidade. [...].

Pluralidades, características variadas; raças/nacionalidades; gêneros; diversidades.

Professora Curió

A diversidade está relacionada a um conceito mais amplo, dentro de um contexto maior. [...] nações, população, raças, gênero, características, a diversidade é ampla.



Conceito amplo, nações; populações; raças.

Professora Pardal

Diversidade é o que nos diferencia do outro em um contexto amplo.



O que diferencia; contexto amplo.

Diante do processo analítico que envolve leitura, releituras das narrativas das professoras sobre a concepção do termo diversidade, percebemos que a maioria das interlocutoras associa o termo ao sentido de variedade. Reconhecem, contudo, do significado dessa terminologia, associando a variedade, diferença, igualdade, diversidade, gênero, nações, contexto amplo, só para alguns dos “sentidos” externados no conjunto de narrativas que ora analisamos. No relato de Águia, o sentido atribuído à diversidade é de variedade e enfatiza que o conceito é reconstruído na prática diária em sala de aula. Evidencia a complexidade dos processos educacionais, bem como a constante transformação do cenário escolar, notadamente, da sala de aula da educação infantil, quando diz: “Cada ano letivo, reserva ao professor os embates e desafios de ensinar [...]”.

Mais ou menos, seguindo a mesma direção, Andorinha revela que diversidade é o trato com a variedade, com as diferenças humanas. Expressa que a discussão acerca da diversidade exige do professor formação e compreensão sobre a temática, no sentido de desenvolver práticas docentes que considerem e valorizem as diferenças e particularidades dos alunos, advindo de contextos sociais diversos, mas que percebidas na mesma sala de aula.

Beija-flor expressa sua concepção de diversidade fazendo referência à etimologia da palavra, no sentido de reforçar o sentido de diversidade enquanto multiplicidade. Destaca o ato de incluir todos os alunos. Na educação escolar, sugere espaço que oportuniza situações de acolhimento, interação e respeito para com seus pares, com o outro. A professora Bem-te-vi registra que o sentido de diversidade é o próprio reconhecimento e o trabalho com a variedade humana que vai além das características físicas, como diz neste excerto: “[...] são também as diferenças nos gostos, pensamentos, na forma de agir”. Evidencia a necessidade de haver uma constante busca por conhecimentos, seja pela formação continuada, seja pela experiência com seu alunado em sala de aula. Refere a um modo que credencia o saber e o saber-fazer do professor, na espécie de “sabedoria” como nos diz Freire (1996).

A narrativa de Coruja deixa emergir o pensamento de diversidade na perspectiva da pluralidade, reconhecendo-a em suas múltiplas faces. Curió, do mesmo modo que Coruja, demonstra uma concepção de diversidade valorizando o sentido de amplitude, no que diz respeito a populações, raças... A professora Pardal ressalta seu entendimento acerca da diversidade no sentido da diferenciação, aquilo que demarca essa compreensão.

No âmbito desse conjunto de narrativas, emerge o entendimento de que, para a maioria das professoras, diversidade apresenta um conceito amplo, na perspectiva do múltiplo, do plural, da variedade e da diferença. Contudo, ressaltamos que essa diferença, na contemporaneidade, não deve ser compreendida como o oposto ao normal, explicação que se confirma com as ideias de Marques e Marques (2003) ao discutirem que diferença e ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas "ser diferente", agregam um dado inovador: o múltiplo como necessário.

Encontramos nas narrativas de Águia, Andorinha e Bem-te-vi pontuações positivas em relação à necessidade de formação, cabendo destacar a formação continuada, que pode acontecer de diferentes formas e em diferentes espaços, inclusive a partir das experiências vivenciadas na ação docente, que viabilizam ao professor refletir e aprofundar conhecimentos necessários para lidar com os desafios diários impostos pela compreensão da diversidade em sala de aula. Concretiza-se, assim, o princípio defendido por Freire (1996) de que não existe docência sem discência, docência sem compreensão do alunado, processo de constante

aprendizado, mas esta não é uma atividade desempenhada de forma “solitária”, é essencial um trabalho coletivo. Diversidade está no individual e na coletividade.

Evidenciamos, ainda, com base na análise sobre diversidade no espaço escolar que se apresenta, também, no processo pedagógico da escola, nos momentos e ações em que o professor com seus pares repensam sua atuação docente em um contexto que reconheça e valorize a diversidade, principalmente na educação infantil, onde, a rigor, se inicia a compreensão de formação dos valores humanos das crianças pequenas. No geral, a compreensão expressa nesses relatos converge para o pensamento de Barbosa (2009), notadamente ao registrar que as pedagogias contemporâneas caminham no sentido de compreender a diversidade dos sujeitos e, que é preciso, caminhar para além da aceitação, do respeito às diversidades, reconhecendo-as no trabalho diário a partir das singularidades de cada criança, com abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar, reinvenção da compreensão do outro.

Diante dessas narrativas que constituem parte do corpus deste estudo, a intenção foi chegar à compreensão de como as professoras interlocutoras narram seu entendimento acerca da concepção do termo diversidade. De fato, as narrativas evidenciam a realidade compreensiva de cada professora interlocutora, aspecto que se evidencia na fala e nos escritos das professoras, ao dizerem da importância quanto à aproximação entre o conteúdo escolar e a diversidade vivida pelas crianças, ao expressarem seu entendimento de que a educação deve comprometer-se com um ensino que possibilite o desenvolvimento integral da criança, valorizando suas particularidades.

Nesse sentido, o pensamento das professoras interlocutoras, expressos pelas narrativas, se coaduna com o pensamento de Skliar (2001), que defende a ideia de que os profissionais deveriam ser imersos ao mundo da alteridade, possibilitado, através de sua formação, uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeitos, no caso particular deste estudo, sobre as crianças em seus espaços de sala de aula, na educação infantil.

Subcategoria 1.2 – Características da diversidade

A diversidade está presente no cotidiano pessoal e no cotidiano escolar. Não se trata de algo novo. Sempre existiu. Na atualidade, tem se tornado mais presente,

sobretudo em razão da explícita e desumana desigualdade social imposta pelo cenário econômico a determinados grupos no cenário social. Dizemos, pois, que saber conviver com o outro, exercitar o respeito e aprender a olhar o outro com um olhar sensível, é um dos desafios da sociedade moderna. É nesse contexto que a escola exerce seu papel, especialmente o professor, de repensar o seu fazer docente, tendo a compreensão de que cada aluno é diferente, cabendo à comunidade escolar reconhecer, respeitar, aceitar e trabalhar diariamente a diversidade. Diversidade que se apresenta e se caracteriza entre as próprias etnias, religiões, sexualidade, culturas, aspectos físicos/emocionais. Podemos dizer, desse modo compreensivo, que somos seres de diversos contextos convivendo num imenso e multifacetado contexto social.

Na educação infantil, conforme Abramowicz e Oliveira (2012), é preciso levar em conta fatores como gênero, sexualidade, classe social e aporte étnico-racial no momento de pensarmos a criança, de pensarmos a educação nesse nível de ensino, para que não se realize uma análise superficial e homogênea, optando por uma análise detalhada e completa da criança, visto que, a questão da diversidade atravessa a criança e sua realidade, fazendo-se necessário uma educação escolar que a considere enquanto grupo, levando em conta as manifestações da diversidade.

Desse modo, nos relatos que seguem, as professoras revelam aspectos significativos sobre elementos que caracterizam diversidade no contexto geral, notadamente no contexto escolar de crianças pequenas, considerando uma realidade complexa pelo desafio de se abordar a diversidade no dia a dia na sala de aula, compreendendo que a questão não é exatamente de abordagem da temática, mas principalmente de vivência e consideração dessa realidade (diversidade) no contexto do universo infantil. Esse entendimento remete ao pensamento de Candau (2005, p. 19) em torno do termo diversidade e de sua caracterização, saberes, valores e convicções que inclui partículas de resignificação, de subjetividade: “[...]. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo”.

Professora Águia

[...]. Quando a gente fala dessa questão da diversidade, a gente pensa logo na criança especial e não é só a especial, tem aquela criança que é mais lenta, tem aquela criança que não tem acompanhamento em casa, tem criança que está no nível 1, no nível 2 [...]. Ao longo dos dias letivos, vamos percebendo os seguintes detalhes: número total de alunos, número de meninos e meninas, número de alunos com deficiência, número de alunos que aprendem com mais facilidade, número de alunos que têm dificuldade, o nível de leitura e escrita, o que concentra a turma e o que desconcentra, o que desperta interesse, os comportamentos disruptivos, os pais presentes e os ausentes, os aprendizes faltosos e os assíduos, entre outros. [...] nós, por exemplo quando você tem uma turma com mais meninas do que meninos a gente já percebe a diferença. Não é?! A turma é diversa, mas percebemos a diferença pelo comportamento, pela diferença entre meninas e meninos. Penso e observo: “olha aquela turma que tem mais meninas tem mais resultado, os comportamentos são diferentes”. Conseguimos realizar as propostas com mais tranquilidade, então assim, percebemos, então, a diversidade está mais assim na questão da variação e são sinônimas, a diferença nos detalhes.

Diferença de comportamento; questão de variação.

Professora Andorinha

[...] Saber conviver com o diferente é difícil, trabalhar com essa diversidade mais ainda. Contudo o educador deve ter o equilíbrio necessário para entender, estudar, trabalhar e fazer intervenções, tanto individuais como em grupo com relações a problemas relacionados ao diferente. Sabemos que a diversidade está relacionada a vários fatores nos quais podemos citar: raça, religião, as síndromes, deficiências, aprendizagens (cada um tem o seu tempo e modo de aprender).

Relaciona-se a vários fatores...

Professora Beija-flor

[...] É possível perceber que a heterogeneidade está presente na escola atualmente, devido ser composta por grupos diferentes, tais como: sociais, econômicos, religiosos, culturais, de gêneros, ainda encontramos os que apresentam facilidade para aprender, mas não se interessam, pois não querem nada com nada, outros com dificuldades e se mostrarem muito interessados, outros com estilos de aprendizagem diferentes e outros indisciplinados. Portanto, é interessante que o professor se preocupe em desenvolver suas atividades em sala de aula reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, senão estará desenvolvendo um ensino igual para todos, sendo um trabalho descontextualizado, que não desafia os alunos, fazendo com que o ensino se efetive para alguns alunos, não atingindo o todo.

Diferentes grupos; heterogeneidade.

Professora Bem-te-vi

[...] Dentro de uma sala de aula na educação infantil vivenciamos diariamente a diversidade do mundinho de cada pequenino. Desde aquele que precisa de um único abraço, dando amor e carinho até aquele que se acha o máximo por conta do cabelo, da mochila, do tênis... A fome de uma grande parte dos alunos é algo triste, pois vão para a escola sem ao menos tomar café preto e outras que muitas vezes são até agredidos. Tudo isso deve ser trabalhado ludicamente com os pequeninos para que eles entendam que muitos dos seus colegas vão para a escola com farda suja ou rasgada, por exemplo, não porque querem, mas pela falta de dinheiro, ajuda do outro.

Refere-se abraçar a todos.

Professora Parda

[...] acredito que é caracterizada pela cultura de um determinado povo, as etnias, as religiões, etc. [...] achei interessante na imagem do slide. A criança que fala muito, a mais quietinha, realmente é a nossa realidade em sala de aula. Mas, a criança que fala muito geralmente não conseguimos ver como uma diferença, como diversidade em si, associamos a criança que dá trabalho, como um “problema” (risos). Como se fosse um “defeito” você não consegue ver como uma diferença dela. Mas, a tímida você já vê e pensa: “olha ela é tímida, vamos respeitar”. Respeita a tímida e não respeita a falante, né?! [...] acho que falta às vezes uma sensibilidade, nossa, do professor, em identificar, saber como ajudar aquela criança com suas características e muitas vezes a gente não tem essa sensibilidade.

Cultura...

Professora Coruja

[...] Ao abordarmos temas como: países, meio ambiente, tipos de moradia, estabelecemos características plurais de cada sociedade. Esse processo de contextualização global desde os primeiros anos escolares das crianças se faz necessário para seu processo de inserção social e conscientização de um indivíduo constituindo um todo. No dia a dia da sala de aula podemos identificar a diversidade nos aspectos das características individuais de cada aluno: tem o mais participativo, o menos participativo, o que consegue assimilar o conteúdo facilmente, o aluno que demanda de um tempo maior para assimilar o conteúdo e socialização dentre outras características. Todas essas diferenças, em grande parte podem e devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula. Não de forma a querer modificar as características peculiares de cada criança, no entanto se faz necessário a socialização de atividades interativas e contextualizadas que agreguem no processo de socialização e inserção da criança no universo da escrita, leitura e principalmente no meio social.

Características individuais de cada aluno.

Os trechos narrados evidenciam que, majoritariamente, as professoras caracterizam a diversidade pela reunião/junção daquilo que apresenta múltiplos aspectos que se diferenciam entre si. A caracterização da diversidade se mostra no cenário correspondente a condições étnicas e culturais, sexualidade e gênero, religiosas, desigualdades socioeconômicas, ou seja, relações que compõem os diversos grupos sociais presentes nas escolas. As professoras descrevem, nesse sentido, aspectos subjetivos da diversidade, que denominam “detalhes” que também constituem o que entendem por diversidade. Especificam, nessa perspectiva, que as crianças possuem diferenças de temperamento, atitudes, características físicas, habilidades e conhecimentos.

Assim conceber e caracterizar diversidade sintoniza-se com Barbosa (2009) ao dizer que a diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas das pessoas, das crianças, quanto no que concerne a sua natureza. Para a autora, diversidade carrega “uma imensa riqueza para os seres humanos”, contudo, ressalta a necessidade do cuidado ao trabalho com a diversidade, por vivermos em uma sociedade hierarquizada e excludente, na qual a descontextualização da diversidade leva à desigualdade e engendra modos de exclusão e de segregação. Esse pensamento condiz com o reconhecimento, com o entendimento da complexidade em trabalhar com um singular aspecto pertinente à pessoa, pertinente à educação infantil, na linha tênue entre o abordar e o atender as especificidades de cada aluno sem segregação ou exclusão, promovendo uma educação igualitária para todos, mas, ao mesmo tempo, diversificada naqueles pontos que se fizerem necessários.

As professoras Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Pardal e Coruja, apresentam elementos característicos da diversidade relativos a grupos, categorias, revelando “detalhes” que fazem a “diferença”: “[...] o mais participativo ”; “[...] o que desconcentra [...]”; “[...] que fala muito [...]”; “[...] cada um tem o seu tempo e modo de aprender [...]”. As falas em destaque confirmam que esse grupo de professoras não só revelam tênue o fio tênue, isto é, quase invisível da diversidade, bem como exemplificam o fenômeno nas suas múltiplas facetas na educação infantil, determinando o processo de ensino. A professora Águia, nos leva a refletir sobre a inclusão, na perspectiva atual, considera a diversidade como um modo de inclusão de todos, não mais somente em referência às crianças com necessidades especiais,

convergindo com a afirmação de Carvalho (2005) acerca do entendimento de que a inclusão na escola se refira apenas às pessoas com necessidades especiais. Na sua concepção, a inclusão, hoje, dirige seu olhar a todos os alunos, independentes de suas características.

A professora Andorinha deixa entrever em sua narratividade a dificuldade no fazer docente na consideração à diversidade das crianças, assim diz: “saber conviver com o diferente é difícil, trabalhar com a diversidade mais ainda”. Entretanto, em seus ditos e escritos a professora sinaliza estratégias para o “enfrentamento” das dificuldades, colocando a necessidade da reflexão crítica de sua prática, de novas metodologias para atendimento às demandas escolares, como requeridas pelo cenário social escolar contemporâneo.

Da mesma forma, a professora Beija-flor demonstra preocupação com o desenvolvimento do trabalho docente considerando a diversidade, as diferenças existentes entre os alunos, revela convicção de que se esses aspectos não forem trabalhados, a escola e o professor estão dando mostras de que não estão considerando a heterogeneidade presente na sala.

Na fala da professora Bem-te-vi, percebemos o “olhar sensível” aos diferentes contextos sociais das crianças, à realidade de uma sociedade desigual, em que as diferenças socioeconômicas refletem diretamente no desenvolvimento infantil, conseqüentemente, reflete no desenvolvimento escolar. Nesse contexto, surge a marca da “exclusão”, entre seus pares, necessitando de um olhar atento e de promoção de um trabalho lúdico que exercite o respeito ao outro.

A professora Coruja estabelece uma relação entre as características da diversidade e os conteúdos a serem desenvolvidos na educação infantil tendo em vista a realidade heterogênea da sala de aula, assim como, a realidade global da nossa sociedade. Nesse sentido, os dizeres da professora se coadunam com o pensamento de Gusmão (2000) no seu entendimento de que a pluralidade cultural, de grupos, no que diz respeito à etnia, a sua historicidade e as suas peculiaridades em geral, precisa ser pensada e repensada enquanto matéria-prima basilar do ensino e de aprendizagem.

A professora Pardal, assim como as demais professoras, revela a dificuldade, enquanto professora, na sua prática de reconhecer a diversidade das crianças e, notadamente, de como lidar com tais demandas presentes na sala de aula.

É perceptível, pois, nesses excertos narrativos a evidência de certas regularidades de aspectos que levam ao campo rememorativo das professoras, nos episódios relativos à dificuldade no trato com a diversidade, viabilizando que consideremos a possibilidade de lidar com as singularidades das crianças, reconhecendo esse componente presente na escola, na sala de aula e nas demais instâncias sociais. Cada contexto e sua singularidade deve ser levada em conta, pois possui um impacto diferente na aprendizagem das crianças, na sua vida, necessitando da construção de novas metodologias, objetivando promover a interação e o respeito entre as crianças, sem desconsiderar o conteúdo curricular da educação infantil. Nesse sentido, o grande desafio da educação é estabelecer processos de aprendizagem baseados na comunicação, no diálogo e no compartilhamento tendo em vista, eliminar práticas de discriminatórias e de exclusão presentes nos diversos contextos sociais (GUSMÃO, 2000).

4.2 Categoria 2: Lugar da diversidade na mediação pedagógica

Na consideração de que a docência é uma atividade que apresenta multifacetadas em razão, sobretudo, do público a que se destina: pessoas (crianças, jovens e adultos) com suas particularidades, com suas idiossincrasias, exigindo que a escola e particularmente o professor considerem essas questões no entendimento de que a mediação pedagógica é um item que precisa se fazer presente nessa processualidade. Dizemos, por conseguinte, que a diversidade tem um lugar central entre as preocupações com a qualidade da educação infantil na contemporaneidade.

A educação infantil realizada, no contexto da educação básica, objetiva o desenvolvimento integral da criança, visando atender às necessidades de cada um, em um mesmo espaço e, o professor na sua prática docente é levado à condição de um mediador entre a criança e o conhecimento, entre o conhecimento do aluno ao e seu contexto, estabelecendo uma relação entre os anseios exigidos pela sociedade e o processo de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar, a convivência saudável em um ambiente rico e diverso, que estimule as competências necessárias para seu desenvolvimento, para seu crescimento nos campos da aprendizagem principalmente.

A educação é um movimento. Confirmando que estamos em constante transformações, construções de novos saberes e reconstruções de “antigos” saberes.

A cada ano letivo, seja com alunos veteranos, seja com novos alunos, novos contextos, novas especificidades, cabe ao professor e à escola se adaptarem às reais necessidades dos seus educandos, mediando conhecimentos, organizando, planejando e desenvolvendo suas práticas pedagógicas sem desconsiderar o trabalho com a diversidade, o que exige práticas condizentes com a realidade da educação infantil.

A esse respeito, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil registram: “para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (BRASIL, 1998, p. 41). O referido documento reforça sobre a necessidade de que a escola e suas ações de mediação pedagógica, na sala de aula principalmente, considerem o componente diversidade, no reconhecimento do outro, nas relações interpessoais, evitando atitudes que expressem preconceitos, exclusões, entre outros, desconsiderando a realidade social, cultural e econômica das crianças (COSTA; PERRUDE, 2014, p. 1).

Dessa forma compreendemos a importância de incluir a diversidade quando pensamos e realizamos planejamentos escolares (individual e coletivo), de colocá-la, no dia a dia das ações docentes. Assim, na sala de aula, o professor assume a responsabilidade de mediar uma relação recíproca de respeito, diálogo e acolhimento entre as crianças, colaborando para a construção da identidade de sujeitos sintonizados com o respeito e com o acolhimento da diversidade, no espaço escolar. Para tanto, é preciso momentos de compartilhamento entre os pares (professores), de inserção da família, dos alunos no contexto escolar, buscando a troca de ideias e ajudando na resolutividade das dificuldades que, porventura, possam surgir.

Com essas considerações, nesta categoria, passamos a analisar recortes da narratividade das professoras Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Coruja, Curió e Pardal ao rememorarem suas práticas, seus planejamentos, seu papel enquanto mediadoras, na evidenciação de que não há, concretamente, uma organização sistemática e/ou planejamento que integre em suas práticas ações acerca da diversidade. Comporta ressaltar, nesse sentido, que existe uma preocupação na integração dessa temática nos planejamentos, realizando adaptações no dia a dia, de acordo com as demandas que surgem em sala de aula. Desse modo, passamos a analisar os dados da terceira Carta Pedagógica, produzida na Roda de Conversa envolvendo essas questões abordadas nesta contextualização.

Professora Águia

[...] É oportuno dizer, que a modalidade Educação Infantil é a que mais se aproxima do termo diversidade, uma vez que é um universo lúdico e dinâmico. Por outro lado, vos digo que em nossa prática não há uma organização sistemática para trabalhar a diversidade em sala de aula. Assim, quando recebemos uma sala de aula, dimensionamos nosso trabalho para os aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil de acordo com a faixa etária, ou seja, pensamos em um grupo, não analisamos as especificidades dos aprendizes. Entretanto, essa especificidade do aprendiz é trabalhada sem uma organização prévia. Não há um registro, um planejamento específico [...]. O planejamento que fazemos mesmo ou que recebemos, só está pensando na criança que tem habilidades, que não tem dificuldades, aquela que aprende no “tempo correto” que acompanha todo o conteúdo [...].

Aproximação, diversidade e educação infantil.

Professora Pardal

[...] É necessário inserir ou adequar nossos planejamentos às diversas realidades de sala de aula. O que torna complexa a prática docente é identificar as diferenças e contemplá-las em seu cotidiano [...].

Adequação do planejamento; identificação, respeito, consideração da diferença em sala de aula.

Professora Beija-flor

[...] tentamos adaptar o planejamento, mas de certa forma tentamos adaptar para atender as especificidades de cada criança, mas não, de fato, trabalhar em si a diversidade [...].

Tentativas de adaptação do planejamento.

Professora Bem-te-vi

[...] Na prática docente descobri que no meu planejamento não deve ter somente os objetivos a serem alcançados na matemática, linguagem, artes... descobri que como professora devo ser parceira dos meus pequeninos e passar para eles o viver num mundo duro, seco, individualista e excludente [...]. E, assim, esses planejamentos e atividades que vem são iguais para toda a rede educacional. Então, o que eu penso, acredito que a Secretaria ver é que temos “Robôs” na sala de aula, todo mundo é igual, todos vão aprender da mesma forma, então assim é muito mecânico [...].

Parceria com os alunos.

Professora Andorinha

[...] No CEMEI temos uma coordenadora pedagógica com a qual encontramos com frequência para planejarmos e traçarmos atividades específicas as séries, tendo sempre em vista atender e fazer com que cada aluno aprenda respeitando sempre as diferenças e o tempo de cada um deles [...].

Respeito às diferenças e ao tempo de cada aluno.

Professora Coruja

[...] No presente CMEI, temos planejamentos bimestrais, no qual são propostas temáticas semanais, e elaboração de projetos de leitura, contação de histórias, dramatização, danças. Todas estas metodologias enfatizam o processo de socialização e aumentam o leque de contextos e identificação de diferenças e conseqüentemente diversidades.

Emprego de metodologias que enfatizem a socialização.

Professora Curió

[...] olha o planejamento, nos modificamos ele não por apenas querer modificar, mas sim por que da forma como somos orientados a fazer, da forma que vem muitas vezes prontos não tem condição de colocar em prática [...].

Focaliza o planejamento e suas adaptações à realidade do aluno.

Constatamos nos excertos narrativos das professoras Águia e Pardal pontuações que levam à consideração da diversidade, dentre outros aspectos, seja contemplando atividades no planejamento que mostram o propósito das professoras (e da escola também) em contemplar, trabalhar turmas e atividades que considerem diversidade, diferença, discutindo sobre exclusão, individualismo, respeito ao outro, aspectos que, de certa forma, levam à compreensão de que a mediação pedagógica é, também, “lugar” de trabalhar a diversidade na escola. As professoras Beija-flor, Curió e Pardal enfatizam o planejamento, suas adaptações e cuidados para contemplar e respeitar a diversidade em sala de aula. Bem-te-vi menciona a questão da parceria enquanto a professora Coruja revela ou realça sua preocupação com o

aspecto metodológico (a exemplo das demais professoras, mesmo não explicitado, às vezes, esse componente) e com a socialização das crianças.

A preocupação central é com a aprendizagem das crianças, não obstante algumas entendem tratar-se de tarefa complicada, principalmente a professora Águia, que afirma não existir um planejamento individual e/ou coletivo que seja voltado para as especificidades de cada criança. É oportuno dizer, que as professoras recebem um planejamento semanal da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, contendo conteúdos e atividades a serem trabalhados ao longo da semana. Nesse sentido, observamos uma certa insatisfação da maioria das professoras por receberem um planejamento “pronto” que, a rigor, não atende às reais necessidades dos alunos.

Da mesma forma, as professoras Beija-flor, Bem-te-vi, Curió e Pardal, demonstram em seus relatos escritos e orais preocupação e dificuldade para realização de um trabalho docente considerando a diversidade em sala de aula, em razão da singularidade de cada aprendente, tornando-se necessárias adaptações, que por vezes, no planejamento, na prática docente. É visível, contudo, o esforço das professoras em orientar os alunos quanto ao desenvolvimento de competências relacionadas à construção de sujeitos conscientes sobre o mundo que habitam, reconhecedores de seus espaços e de seus direitos na escola e no meio social como um todo.

As narrativas de Andorinha e Coruja conduzem à compreensão de que a partir de um trabalho integrado no espaço da escola, previsto nos planejamentos, contemplando aspectos relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças de cada aluno. A professora Coruja, revela que as diversas metodologias “[...] projetos de leitura, contação de histórias, dramatização, danças [...]” realizadas no CMEI, corroboram para a identificação da diversidade, para trabalhar a diversidade.

Ao analisarmos e interpretarmos as narrativas, observamos que, a rigor, não existe uma organização da mediação pedagógica para desenvolver práticas pedagógicas e docentes que não apenas identifiquem a diversidade, mas que trabalhem diariamente esse fenômeno no espaço escolar. As histórias narradas favorecem o entendimento de que os planejamentos (individual e coletivo) buscam se aproximar do contexto em que estão inseridos o professor e o aluno, considerando, assim, a realidade e a singularidade do alunado, o progresso integral da criança. Na perspectiva de Ayres (2012, p. 161): “[...] é importante refletir sobre quem é essa criança inserida na faixa etária correspondente à educação infantil, quais são as suas

necessidades e como se processa o seu desenvolvimento”. Assim, melhor conhecendo seus alunos, o docente terá um aporte seguro para planejar sua ação de forma significativa, no que concerne a ensino e aprendizagem bem sucedidos.

Diante dessa reflexividade analítica, ressaltamos a importância do planejamento das ações pedagógicas e docentes na educação infantil, ao organizarem a prática docente, auxiliando o processo de mediação pedagógica enquanto atividade intencional e sistemática. Essa compreensão reverbera o sentimento de teóricos como Candau (2003) que coloca o planejamento como uma das atividades da ação docente a ser desenvolvido de acordo com as reais necessidades da criança. Nesse sentido, são ações e compreensões que sintonizam com Bassedas, Huguet e Solé (1999) ao afirmarem que na educação infantil o planejamento tem diferentes personagens principais (os atores envolvidos nesse processo, professor-aluno, valorizando as experiências da criança), diferentes objetos (que devem ser manipulados e com facilidade de acesso) e diferentes momentos (a rotina da escola, as atividades realizadas em um determinado espaço/tempo).

Encerrando nosso olhar analítico em torno da presente subcategoria, voltamos para analisar, interpretar e considerar sobre o conjunto de dados integrantes da Categoria 3 e suas conseqüentes subcategorias, envolvendo a rotina na sala de aula, a prática e as dificuldades para trabalhar a diversidade na educação infantil.

4.3 Categoria 3: Prática docente e diversidade na educação infantil: e agora?

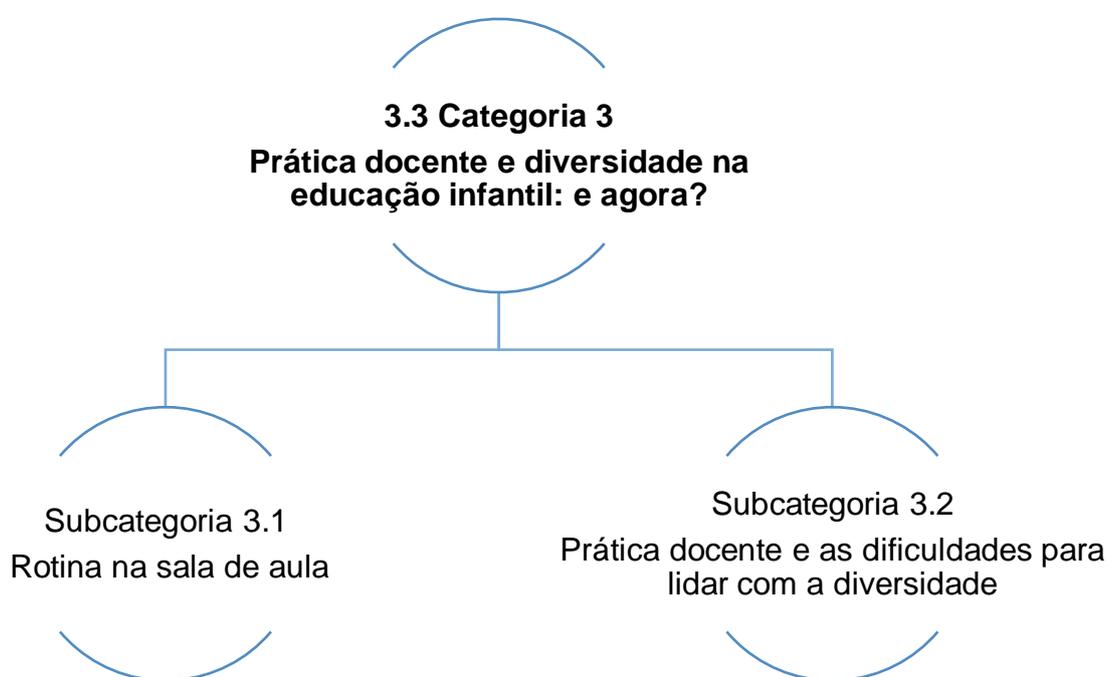
Discutir sobre prática docente na educação infantil nos leva a refletir acerca do desafio das professoras para promover situações de aprendizagem que possibilitem às crianças seu desenvolvimento global, levando em consideração experiências vivenciadas, entendendo que o processo de aprender implica ou agrega momentos diferentes por cada criança, seja no contexto social, seja no ambiente familiar, pois em cada uma carrega consigo sua humana diversidade. A esse respeito, durante muito tempo as instituições de ensino para crianças trabalhavam na perspectiva da homogeneidade, de perceber comportamentos e ações iguais para todos, desconsiderando as especificidades dos alunos, a heterogeneidade do espaço escolar, acarretando visões que, muitas vezes, levam a um processo de exclusão.

Perante essa realidade, concebemos um formato de educação infantil que privilegie a singularização, que respeite a diversidade infantil, vencendo desafios para

sua efetivação, assim como, ampliando discussões e reflexões acerca da realização de um ensino para todos, respeitando e considerando cada um. Para tanto, documentos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da LDBEN (1996), sinalizam para a necessidade de compreender que todas as crianças são diversas e têm direito à escolaridade, dentre outros bens sociais.

Nesta categoria realçamos os contextos da docência na educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a essa realidade. Trata-se de um processo complexo, importante e necessário, por entendermos que é preciso não apenas a aceitação, o respeito à diversidade, mas principalmente o trato com o fenômeno e entrelaçamento das diferentes aprendizagens da criança. Diante desse entendimento, empreendemos a análise dos dados que integram as subcategorias descritas na Figura 19, com base nos dados relativos às observações realizadas em sala de aula das narradoras referentes, também, à terceira Roda de Conversa.

Figura 19 – Categoria 3 e Subcategorias de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Subcategoria 3.1 - Rotina na sala de aula

Nesta subcategoria de análise, revelamos aspectos referentes à descrição da rotina na sala de aula da educação infantil e analisando dados produzidos no decorrer das observações, adiantando momentos e situações singulares que configuram o que convencionamos chamar-se aula (rotinas, brincadeiras, exposições orais, exercícios/tarefas) que, conjuntamente, representam ou colaboram para aquisição e socialização de um significativo e diversificado número de aprendizagens para o aluno e o professor.

Nessa direção, Oliveira (2014), ao discutir aspectos concernentes à rotina na educação infantil, afirma que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento da criança, que todas as crianças devem ter tempo de aprender, conviver, de falar, escutar, brincar, de ser. Entendemos que uma rotina organizada e planejada favorece ações didáticas bem sucedidas para as crianças e para os professores, promovendo resultados satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos, na condição analítica do conjunto de registros relativos às observações empreendidas, que a rotina na sala de aula das Professoras Águia, Andorinha, Beija-flor, Coruja, Curió e Pardal, apresenta uma certa regularidade por nós percebida em todas as salas observadas, independentemente do nível (maternal, 1º período e 2º período). A propósito, inicia tecendo nosso olhar analítico sobre a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, de responsabilidade da Professora Bem-te-vi, até o ano de 2017 era professora do Ensino Regular e que após formação continuada, Pós-graduação *Latu Sensu*, migrou para o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, sendo que as atividades são realizadas contraturno, individualmente e seguindo orientações de laudo médico da criança. A rotina é diferenciada, por ser um atendimento individual e no contraturno não segue o formato do Ensino Regular. A Professora Bem-te-vi realiza atividades específicas, de acordo com o desenvolvimento e necessidade da criança.

Retomando a rotina das demais professoras, a seguir, descrevemos seus momentos principais:

1. Momento: Chegada das crianças à sala de aula. As professoras recebem os alunos, cumprimentando-os, e cumprimentando,

também, seus acompanhantes (pais, responsáveis, irmãos...). À medida que vão adentrando à sala, as professoras sinalizam a carteira para cada aluno sentar, sempre cuidando de fazer esses revezamentos;

2. Momento: Acolhida no pátio, os alunos são conduzidos ao pátio do CMEI onde são recepcionados pela diretora. Nesse momento, todos cantam o hino nacional ou hino cívico, fazem orações, cumprimentam os colegas, os professores e demais funcionários da escola e cantam músicas infantis, momento de ritualidades, mas igualmente de bastante descontração;
3. Momento: As crianças retornam à sala de aula. Cada uma ocupa sua cadeira. Cantam a canção de acolhimento, referente ao turno em questão (“Bom dia” e “Boa tarde”), organizadas para o primeiro lanche daquele turno;
4. Momento: Inicia-se a aula, conforme o conteúdo a ser trabalhado por cada turma, cada nível de ensino (Maternal, 1º período e 2º período). Conforme orientações didáticas e metodológicas, a aula vai acontecendo mediante sua diversidade de ações/atividades;
5. Momento: Organização dos alunos para o lanche e em seguida são liberados para a recreação no pátio;
6. Momento: Retorno à sala de aula, com a continuidade das atividades de conteúdos/tarefas;
7. Momento: Finalização da aula e explicação e/ou entrega das atividades para casa e aguardam a chegada dos responsáveis para retornarem ao ambiente familiar. Momento de diálogo entre as professoras e os pais;

Neste caso, os dados relativos a essas rotinas que ora descrevemos dizem respeito às vivências do cotidiano escolar. Essas vivências, repletas de significados, retratam um clima lúdico que revela sentimentos como afeto entre as professoras e os alunos, fator importante para as situações de aprendizagem, particularmente na educação infantil. Ao considerarmos a ludicidade e a dinamicidade como aspectos importantes para as ações docentes com crianças, confirmamos o pensamento de Reverbel (2002) sobre atmosfera de descobertas propiciada pelo ambiente de ludicidade das atividades de sala de aula.

Articulado à ludicidade e dinamicidade, registramos que são intensos e agradáveis, curiosos às vezes, os diálogos entre professoras e alunos, de forma coletiva e individual as professoras vão indagando sobre o dia, sobre as atividades de casa, sobre o modo como realizaram as atividades, acerca do que mais gostaram, indagam se tiveram dificuldades, sobre os conteúdos. Em todas as turmas observamos a participação ativa das crianças nesses momentos dialógicos, em coro ou individualmente, as crianças respondem positivamente, fazem comentários e perguntas. Nesse sentido, Solé (2002), ao tematizar questões concernentes ao mundo simbólico da linguagem infantil, cita esse momento como importantes referenciais que favorecem o processo de humanização da criança.

Ao lado dessa questão, outra se impõe: a atuação do professor. É perceptível nos depoimentos orais que as professoras revelam nuances das aprendizagens das crianças, sua desenvoltura, interatividade, ao lado de outros aspectos que evidenciam a dinâmica das práticas docentes, aspectos que encontram explicação em Brito (2010) ao referir sobre a atuação do professor como um animador, um estimulador, como um provedor de informações e saberes que ampliam e enriquecem o conhecimento infantil.

No âmbito da diversificação dos momentos, atividades e espaços que a educação infantil promove, o recreio caracteriza espaço e momento de interação entre professoras e alunos, visto que, na educação infantil, a criança pequena precisa ser observada e orientada em todas as situações (de aula ou de ludicidade), no caso, dizemos que a brincadeira leva a criança a superar limites, a sentir-se mais segura e, assim, a ampliar suas possibilidades de aprendizagem, fortalecendo seus momentos de interação com o professor e com as outras crianças (KISHIMOTO, 2010). Desse modo, captamos cenas, nos dias em que observamos as situações de aprendizagem e as interações ocorridas no recreio, de acompanhamento das professoras e parte da equipe escolar (estagiárias, secretária, pedagoga, gestora administrativa e agente de portaria) que, atentamente, seguiam a movimentação dos pequenos, mediavam movimentos de brincadeiras e interferiam quando necessário.

Na esteira das observações e considerações, é pertinente registrar a respeito do número de alunos por sala e de professoras auxiliares (estagiárias), assim como sobre a presença do Acompanhante Terapêutico – AT de duas crianças com necessidades especiais incluídas no CMEI. No geral, foi possível trocar o seguinte delineamento em relação à sala de aula de cada professora interlocutora:

- Sala da Professora Águia (maternal): turno – manhã, com 26 alunos; turno – tarde com 25 alunos (sem professora auxiliar);
- Sala da Professora Andorinha (1º período e maternal): turno – manhã, com 18 alunos; Turno – tarde com 16 alunos (sem professora auxiliar);
- Sala da Professora Beija-flor (1º período): turnos – manhã e tarde, com 18 alunos (sem professora auxiliar);
- Sala da Professora Coruja (1º período): turno – manhã, com 17 alunos, sem professora auxiliar, mas com Acompanhante Terapêutica – AT para uma criança com necessidade especial (Transtorno do Espectro Autista);
- Sala da Professora Curió (2º período): turnos – manhã e tarde, com 21 alunos e duas professoras auxiliares (estagiárias, cursando Licenciatura em Pedagogia), uma para cada turno;
- Sala da Professora Pardal (2º período): turnos – manhã e tarde, com 23 alunos, duas professoras auxiliares (estagiárias, cursando Licenciatura em Pedagogia), uma para cada turno. Uma Acompanhante Terapêutica – AT para uma criança com necessidade especial (Transtorno do Espectro Autista), turno da manhã;

A quantidade de alunos por turma e a presença ou não de professoras auxiliares, interferem no desenvolvimento das atividades docentes propostas em sala de aula. Observamos as seguintes dificuldades referentes à ausência de professoras auxiliares nas turmas de maternal e 1º período: dificulta a condução das atividades, pois as crianças facilmente se dispersam, necessitando de constante redirecionamento; na distribuição das atividades, principalmente no maternal, visto que as crianças, ainda, não possuem autonomia para organizar seu material escolar ou para manter a “ordem” iniciar e finalizar atividades propostas.

Concluídos esses eventos de aula, em conversa com as professoras, estas revelam apreço pela profissão e pelas crianças. Em todos os momentos, foi visível uma forte interação entre professoras e crianças, na construção de um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Ao serem questionadas a respeito da temática diversidade em sala de aula, as professoras Beija-flor, Curió e Pardal, relataram alguns episódios, situações ocorridas em sala. Apresentamos alguns

momentos que as professoras demarcam ou reconhecem como diversidade em sala de aula, conforme narratividade das interlocutoras Beija-Flor, Curió e Pardal.

“[...] dois alunos meus são evangélicos, então um dos alunos, a aluna P. disse que não iria participar da festa junina, ela disse: “tia eu não vou participar da festa porque a mamãe não deixa. E eu perguntei se ela sabia o porquê de a mãe não permitir a participação dela na festa junina. Ela respondeu que não sabia e eu falei: “sua mãe não deixa por causa da religião dela [...] pois a mãe da minha aluna chegou e perguntou, eu expliquei a mesma coisa, disse que: “aqui é um momento de recreação, aqui nós estamos cumprindo todas as habilidades necessárias para as crianças, estamos na educação infantil, assim, ela ouviu e entendeu”.
(Professora Beija-flor)

“[...] tia eu não posso por causa da minha religião, minha mãe não deixa”, eu disse: “não, não se preocupe, você não vai dançar, mas aqui, no ensaio, na sala você vai dançar porque a tia não gosta de ver ninguém parado não [...]. A mãe dela me procurou para saber quem havia colocado a filha dela para dançar/ensaiar e eu disse: “mãe não se preocupe, ela me falou e a coloquei para ensaiar porque nessa situação eu expliquei para ela que ela não vai dançar na festa, mas que era uma atividade na sala de aula que todos iriam participar, independente de religião” **(Professora Curió)**.

“[...] eu acho assim, muito interessante parar e observar essas questões porque, na minha turma da manhã, os alunos não conseguem realmente ver isso nos coleguinhas, essas diferenças, a diversidade. Já na turma da tarde eles são mais, maduros digamos assim. Eles já apelidam um ao outro, chamam de “balofa”, “gorda” [...] na semana da festa junina, um aluno disse: “tia, minha mãe disse que os católicos não gostam de Deus”, uma coisa desse tipo que ele falou. Logo outro colega quis falar também e disse: “tia, perto da minha casa tem um monte de crente”. Mas, isso são coisas dos pais e eu pensei como explicar. Então, foi um momento que eu gostei, porque percebi a maturidade deles e principalmente porque eu tive um momento de conversar com eles sobre a questão do respeito pelo outro, respeitar a fé, a religião do outro e o que era mais importante era sua fé. Então, foi interessante, mas essas discussões só acontecem na turma da tarde, eles têm mais isso de estar observando mais uns aos outros. Já conseguem perceber a diversidade, eles já conseguem perceber isso” **(Professora Pardal)**.

Percebemos na fala das três professoras preocupação em explicar para os alunos sobre as temáticas abordadas, assim como esclarecer para as famílias as condutas tomadas por elas durante as discussões. No relato da professora Pardal, vemos a importância que atribui ao momento em sala de aula, a oportunidade de

observar o nível de conhecimento de seus alunos e de desenvolver aspectos relacionados ao respeito mútuo. Acerca desse contexto, Cortesão (2010) sublinha que admitir a heterogeneidade, a diversidade que está presente em uma turma pode ser vista como fonte potencial de riqueza a ser trabalhada e não como um obstáculo à realização de atividades de ensino-aprendizagem. A autora defende que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de maior igualdade de sucesso dos alunos.

Fazendo um apanhado geral das análises desta subcategoria, constatamos que as professoras, a rigor, revelam-se preparadas em termos de fundamentação teórica e de habilidades para atuar nos respectivos níveis de ensino no trato com crianças. Durante o acompanhamento dessas aulas, observamos entre todos, professoras e os alunos, adequada comunicação e afetividade/acolhimento. Ressaltamos sobre o bom desempenho das professoras com as crianças, percebido na abordagem do conteúdo, na escolha das atividades e na efetivação do planejamento em forma de aulas, na intercomunicação verificada entre professora-alunos. Portanto, acerca desses momentos de aulas observadas, concordamos com Pimentel (1993), ao conceber que o ensinar requer embasamentos científicos, técnicos e de forma significativa representa também “uma arte”, a “arte de ensinar”.

Destacamos a confirmação de que não aparece com muita visibilidade a organização docente para trabalhar/considerar a diversidade na sala de aula da educação infantil, o que ocorre são momentos vividos a partir dos alunos enquanto contexto de aprendizagem. Avulta, pois, a necessidade de que sejam pensadas ações, organizadas e sistemáticas, de inclusão da temática diversidade nos planejamentos, no sentido da construção de pedagogias que “procuram compreender a diversidade dos sujeitos não como uma falha, mas como uma riqueza, [...] pedagogias que afirmam a abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar” (BARBOSA, 2009, p. 61). Entendemos que essas discussões devem ser debatidas em todos os espaços escolares com mais frequência e intensidade, precisam ser colocadas em prática, respeitando e valorizando a diversidade na educação infantil.

Subcategoria 3.2 – Prática docente: lidando com a diversidade

Iniciamos as análises desta subcategoria trazendo a necessidade do olhar sobre si, sobre o ato de narrar a partir da consciência das suas ações por parte de

cada professora, posto que, para dizer sobre si, sobre suas práticas docentes faz-se necessário um olhar reflexivo em torno de cada ação desenvolvida no espaço escolar, notadamente, na sala de aula, como nos diz Delory-Momberger (2008). Dessa forma, as práticas docentes tendo em vista a diversidade inerente ao contexto escolar infantil, fazem emergir novas possibilidades de encaminhamento ao processo de ensino-aprendizagem de crianças, pautado no respeito à manifestação de particularidade de cada aluno, valorizando o contexto social, cultural e todos os aspectos relacionados à diversidade, vislumbrando uma educação em que todos sejam incluídos.

As narrativas que seguem expressam práticas docentes desenvolvidas pelas professoras interlocutoras da pesquisa, revelando a complexidade própria da atividade docente, pois somente os conhecimentos específicos não dão conta de atender as demandas que emergem no cotidiano da educação infantil, fazendo-se necessários, sempre, novos conhecimentos, integração e compartilhamento de experiências com os envolvidos no ambiente escolar, sem esquecer a família dos alunos. Nesse sentido, as professoras narram sobre suas práticas e sobre as dificuldades encontradas para desenvolver ações docentes, considerando a diversidade no contexto da sala de aula:

Professora Águia

[...] No exercício da prática, cumprimos o que nos é solicitado, preocupam-se somente com a alfabetização precoce da criança, não se preocupam com a diversidade. Portanto, quando percebemos a diversidade em sala de aula, trabalhamos informalmente, realizamos reuniões de pais e mestres (o que também é uma dificuldade, porque o sistema educacional não quer promover, realizamos essas reuniões em nosso horário pedagógico nos planejamentos individuais com a pedagoga da escola realizado no horário pedagógico); os planejamentos coletivos quando ocorrem tem a dimensão informativa das cobranças do sistema educacional; em sala de aula faço adaptações de atividades, ou seja, se percebo se um grupo está com dificuldade de coordenação motora fina, desenvolvo atividades para trabalhar a dificuldade (faço essa de forma coletiva, ou seja, é uma atividade voltada para um grupo específico, no entanto envolvo toda a turma para não diferenciar o grupo) [...].

Ausência/presença de preocupação com a diversidade; planejamentos coletivos.

Professora Andorinha

[...] O trabalho docente é algo dinâmico, porém repetitivo. Repetitivo no sentido de que todos os anos se trabalha as mesmas coisas: conteúdos, datas comemorativas, habilidades e etc. Dinâmico porque o nosso público muda, e por mudar a clientela temos que nos adaptarmos e elaborarmos estratégias e planos voltados para os educandos em foco, tendo sempre em vista atender a diversidade dos mesmos.

Dinamicidade no trabalho docente, para atendimento à diversidade.

Professora Beija-flor

[...] No caso, quando a temática da diversidade vir das crianças, eu muitas vezes faço de “ouvido de mercador” como diz minha mãe, acabo não considerando, não levo muito essa questão “é bonito, é feio é gordo, é magro, é branco, é negro”. Eu passo assim tão natural para eles, tão espontâneo que tudo isso faz parte, que depois elas acabam esquecendo rapidinho e não falam mais. Pois, vejo que se eu for bater em cima, explicar para elas, é complicado por que não vão entender. Então, geralmente digo assim: “todo mundo aqui é lindo, cabelo liso, cabelo cacheado, moreninho, branquinho invento e conto tanta histórias para elas que elas entendem e relaxam depois [...] até porque, eu não sei se vocês concordam, mas quando eles vêm com alguma coisa desse tipo foi a mãe que falou, advém de algum adulto.

Relativização das questões pertinentes à diversidade; pressuposições em relação à família.

Professora Bem-te-vi

[...] Procuro em cada temática do currículo escolar trabalhar a diversidade de uma forma lúdica, nas brincadeiras, nas contações de história. Lembro-me agora de um acontecimento em sala de aula, me fez inventar uma história para as crianças na qual todas se sensibilizaram com um coleguinha do CMEI que tem Paralisia Infantil. As crianças são um público que não tem preconceito, são os adultos que convivem com elas que as transformam [...].

Trabalha a diversidade de forma lúdica; trabalha com a sensibilização da criança.

Professora Curió

[...] O que percebo que nos nossos discursos tentamos sempre considerar a diversidade, só que quando nos deparamos com a realidade/prática a coisa é bem mais complexa. É nesse momento que precisamos interferir.

Tentativa de considerar a diversidade.

Professora Coruja

[...] No ambiente escolar principalmente sala de aula faz-se necessário um processo planejado e estruturado no tocante as abordagens das temáticas e conteúdo que explorem a diversidade, sejam elas embasadas em um todo ou peculiar meio social. O professor juntamente com toda a equipe pedagógica sendo esta os múltiplos profissionais existentes no âmbito escolar [...], devem estabelecer um planejamento esse estruturado a partir de rodas de conversas, palestras com múltiplos profissionais que agregam conteúdos atuais e já estudados para um aperfeiçoamento do saber fazer profissionalmente. O processo de reciclagem e capacitação de profissionais se faz necessário na prática de qualquer profissão. No ambiente escolar não é diferente, a atualização e contextualização de novas temáticas se faz necessária e é de forma positiva aproveitada no processo de planejamento escolar.

Planejamento estruturado; necessidade de capacitação do professor.

Professora Pardal

[...] É muito difícil atender as necessidades de cada educando, pois nos deparamos com um universo de realidades, diferenças físicas, psicológicas, comportamentais, familiares, entre outras. Para tornar a sala de aula em um ambiente que acolha todas essas demandas, o professor deverá ter sensibilidade, compromisso, responsabilidade e principalmente o apoio da família, da escola, da sociedade, enfim de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de cada educando [...].

[...] quem tem me “socorrido” com meu aluno com TEA é a professora Águia e Bem-te-vi (atual professora do AEE) que me orienta muito e peço ajuda constantemente porque muitas vezes não sei como lidar em sala de aula. Elas dizem: “faz isso, depois isso”, eu vou tentando [...].

Revela a sala de aula como ambiente de acolhimento; revela sensibilidade e compromisso.

Ao empreender as análises desse conjunto de narrativas, inferimos que para atender as demandas na educação infantil, exigidas pela contemporaneidade, é

preciso reconsiderar o espaço escolar, as práticas desenvolvidas pelos professores, bem como, a formação continuada a partir de um novo enfoque: diversidade, centro de nosso estudo. Nessa perspectiva, a narrativa da professora Águia revela uma prática realizada entre tentativas de adaptações frente à realidade e necessidades dos alunos. Expressa, contudo, o dissabor e o desencanto em relação ao Sistema Educacional. As cobranças e a pressa em “apenas” alfabetizar a criança, desconsiderando o desenvolvimento integral da criança como previstos nos documentos legais que direcionam a educação infantil.

A professora Andorinha enfatiza a prática docente na condição de “[...] algo dinâmico e repetitivo [...]”, revelando que no seu fazer docente a diversidade está presente à medida que os alunos mudam, acarretando a necessidade de adaptação e reelaboração de sua ação para atender as especificidades das crianças. Da mesma forma, a professora Coruja coloca em realce o direcionamento do planejamento das ações, registrando a necessidade do compartilhamento com a equipe escolar, assim, considera importante o processo de formação continuada dentro e fora da escola.

No relato da professora Beija-flor, constatamos que a prática desenvolvida, tendo em vista a diversidade, principalmente, quando surge de considerações advindas das crianças, não é valorizada. Por revelar uma concepção infantil própria que não consegue assimilar a gravidade de suas palavras, sobre os outros e sobre o mundo. Entretanto, busca por meio de atividades lúdicas promover o entendimento das crianças sobre esses assuntos levantados, confirmando a presença da relação de poder entre adultos e criança, minimizando e relativizando os ditos infantis. Assim, a professora Bem-te-vi corrobora essa realidade, no que diz respeito à relação de poder adulto/criança, quando refere: “[...] são os adultos que convivem com elas que as transformam [...]”. Sua narrativa, contém elementos acerca da ludicidade para desenvolver atividades que contemplem a diversidade infantil.

Para a professora Curió, sua ação docente e de seus pares, na maioria das vezes, considera a diversidade apenas na teoria, visto que, devido à complexidade, é difícil acontecer na prática. No relato da professora Pardal, depreendemos uma clara demonstração da complexidade para desenvolver uma prática docente que considere a singularidade da criança. Revela preocupação com o aprendizado dos alunos, especificamente, do aluno com necessidades especiais, procurando auxílio para lidar com suas dificuldades de ensino e aprendizagem.

Na condução analítica desse conjunto de narrativas, é perceptível sintonia nas falas das professoras, evidenciando que a prática docente voltada para a diversidade exige do professor e dos demais sujeitos envolvidos na educação infantil novo enfoque, novas metodologias, novas concepções e reflexões sobre suas práticas que, às vezes, se mostram naturalizadas nos ambientes escolares e não escolares, exercendo relação de poder sobre as crianças, minimizando ou desconsiderando a diversidade nas falas e ações das crianças. Comporta, pois, citar Freire (1996) ao afirmar que é necessário investir na formação contínua da mudança de concepções do professor, de modo que sua mediação pedagógica viabilize às crianças seu processo formativo, as dimensões humana e libertadora, dentre outras.

Nesta categoria analítica, realçamos os diversos contextos em que pode ocorrer a prática docente. Na sala de aula da educação infantil, o trabalho contemplando a diversidade ocorre de inúmeras formas, com ênfase no lúdico, apresentado por algumas professoras, com o emprego de recursos didáticos pedagógicos que podem auxiliar na efetivação de mediações significativas, a exemplo da contação de história com fantoches (brancos, negros, com deficiência, rico, pobre, etc.), com histórias sobre diversidades que estão presentes na sua realidade (escolar, familiar e comunitária). Nesse sentido, compete fazer alusão ao art. 58 do ECA (BRASIL, 1990) que assim registra: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Diante dos relatos, das histórias narradas e escritas pelas professoras evidenciamos alguns aspectos que dificultam a prática docente, considerando a diversidade inerente ao contexto da sala de aula: família; sistema educacional vigente e formações continuadas oferecidas às professoras do município. Sobre esses contextos as professoras narram as dificuldades encontradas para lidar com a diversidade das crianças, assim como, para desenvolvimento de ações que as incluam nas atividades em sala de aula, vejamos os recortes narrativos que registram esses aspectos:

Professora Águia

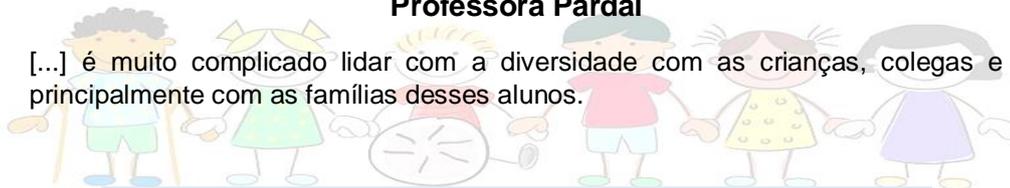
[...] não recebemos orientação para lidar com tais dificuldades relatadas pelas colegas e outras. E quando buscamos essas orientações fora há um investimento financeiro da gente, no entanto não há uma liberação da Secretaria de Educação para que possamos buscar, então muitas vezes queremos fazer curso fora pagando caro porque esses cursos são caros, mas tem o impedimento, não conseguimos uma licença capacitação, por exemplo, assim não conseguimos correr atrás.

[...] nós não temos autonomia. O maior problema são os pais, eles não gostam, então se eu der um comando em sala de aula, já vem um pai querendo discordar e já aconteceu de um pai querer me "agredir". Em casa eu posso dizer para o meu filho o que ele pode ou não pode fazer [...] O mais difícil não é só trabalhar a diversidade com os alunos, mas sim com as famílias. Então, as vezes pensamos e falamos "vai passar, será meu aluno apenas este ano e será filho dela a vida toda", complicado demais essas situações. Como se vê, temos muitas dificuldades em sala de aula, essa dificuldade nos maltrata, nos causa angústia. Entretanto, temos muito compromisso com a educação e com os aprendizes, costumo dizer que, às vezes, nós professores, somos a única oportunidade do aprendiz.

Ausência de orientações; indisponibilidade financeira para realização de cursos de formação continuada

Professora Pardal

[...] é muito complicado lidar com a diversidade com as crianças, colegas e principalmente com as famílias desses alunos.



Complicação para lidar com a diversidade.

Professora Bem-te-vi

[...] difícil entender e reconhecer que cada uma tem seu tempo, e é isso que não temos em sala de aula. Esse tempo, tempo para cada uma das crianças, tem que ser um tempo fechado para todas [...] fica uns lá na frente e outros atrás, o que mais nos frustra é que a sensação é de que eles estão na sala de aula para serem “robôs” do sistema educacional, da secretaria.

[...] nas formações realizadas pela Secretaria (SEMEC). Eu já cheguei a discutir nas formações e a ser chata, porque acabamos nos tornando chatas, por que eu dizia que não tem como ser trabalhado tudo igual. Nessa época eu tinha duas crianças com necessidades educacionais especiais o aluno A. e o aluno I, um com Transtorno do Espectro Autista e o outro com Paralisia Cerebral. Eu não sabia como fazer com eles, lembro que a professora anterior do AEE do CMEI me ajudou muito, as mães dos alunos, a Coordenadora Pedagógica que eu pedia auxílio, além da professora Águia. Então, muitas vezes ficamos assim, perdidos em sala de aula, perdida a palavra e sensação é essa.

Frustrações e sentimentos de que são robôs.

Professora Curió

[...] e assim, quanto a formação continuada por conta própria se você conseguir não vai ser pelas linhas legais, vai ser por negociação com a escola, com a diretora, então você vai ter que lidar com se “ela deixa ou não deixa” [...], algo que é de direito a formação continuada. Aqui no CMEI nunca presenciei isso, mas na grande maioria é assim.

[...] é porque eles pensam que entregar um planejamento, dizer como devemos fazer, como se não soubéssemos, como se não tivéssemos capacidade. Porque se tivéssemos um momento desses, discussões como essas, olha o que professora tal faz na sala dela, o que faz ali, ou eu trabalho assim, trabalhei dessa forma e deu certo [...] A própria formação nos trata como “idiotas” por que naquele dia na formação (continuada) a professora formadora disse: “que bom que estamos indo embora mais cedo”, o que foi que ela fez? Apenas leu, mandou a gente ler também. E eu até falei: “coisa boa mesmo ir embora mais cedo, mas ao mesmo tempo não resolvemos ou produzimos nada”. O importante é justamente o que estamos fazendo aqui, a troca, o compartilhamento.

Negociações para obtenção de formação continuada.

Professora Beija-flor

[...] é como eu disse, eles mandam isso (planejamento) pensando que temos apenas dois alunos em sala, no mesmo nível e com auxiliar[...]. Tenho que trabalhar o nome deles, além das outras atividades [...], cada um no seu tempo [...]

[...] você está vendo que a dificuldade para trabalhar a diversidade não é apenas com os alunos, pais, secretaria, a própria gestão da escola. Ficou acordado entre a escola e você esses momentos conosco, sabem que todas nós estamos aqui, mas a campainha já tocou para retornarmos para a sala de aula, então não respeitam, para que aceitem se não respeitam como deveriam. Sendo que estamos em um momento que foi autorizado e de estudo, de conversa para melhoria das nossas práticas, refletirmos a qualidade da nossa prática fora e dentro da sala de aula. Então, você ver o desafio que é.

[...] acontece às vezes de falarem que os pais disseram que: “não é para brincar com aquela pretinha não”, “não é para brincar com aquele doente” [...], dentre outras expressões que as mães e ou pais repassam para as crianças, seus filhos [...]: eu respeito, mas por vezes a criança acaba se sentindo excluída e esse que é o problema maior, pois a criança não entende, os pais não explicam e dessa forma teríamos que trabalhar com as famílias delas que é bem mais complicado ainda.

Dificuldade para trabalhar a diversidade; práticas específicas expressas pela família (algumas)

No conjunto das narrativas analisadas, percebemos que todas as professoras elencam dificuldades concernentes ao Sistema Educacional que não “permite” considerar as especificidades dos aprendizes: o tempo de cada um no processo de aprendizagem. Colocam que o planejamento preestabelecido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e a cobrança para aceleração da alfabetização das crianças, como pontos negativos, repercutindo na própria gestão do CMEI pela dificuldade em promover planejamento condizente com a realidade e com momentos de compartilhamentos de experiências entre os pares.

No que se refere à formação continuada, citam a burocratização para liberação das professoras para essa formação continuada, no sentido de atender as demandas existentes da escola, na sala de aula. A esse respeito, revelam que as formações oferecidas pela SEMEC, muitas vezes, não têm a preocupação com o contexto do CMEI, são formações descontextualizadas.

Outra dificuldade determinante para o trabalho com a diversidade é a falta de autonomia perante a família dos alunos. O receio de abordar temáticas pertinentes ao desenvolvimento do respeito ao outro, devido à própria diversidade de tipos de famílias, que para algumas conceber essa diversidade e respeitá-la é incoerente.

Haddad (2002), a esse respeito, lembra sobre a urgente reestruturação dos serviços e papéis das instituições escolares de educação infantil e da família, buscando romper com a tradição entre o cuidado em relação aos direitos da criança, em relação ora aos direitos da família, corroborando para a separação entre o cuidar e educar, entre família e instituição, ampliando essa separação entre o ambiente escolar e o ambiente extra escolar.

No que tange à reestruturação dos papéis e serviços, comungamos com Didonet (2012) que reconhece que a família e a escola devem andar juntas, na complexa tarefa de construção da personalidade da criança. Portanto, faz-se necessário, buscar estratégias de inserção, cada vez mais, da família nas atividades escolares, no compartilhamento de ideias, sugestões e experiências tendo em vista uma aprendizagem significativa para a criança.

Essa processualidade analítica coloca-nos diante da complexidade e da preocupação reveladas pelas professoras, na aquisição de competências pedagógicas a fim de promover uma educação de qualidade para seus educandos, valorizando aspectos sociais, culturais, religiosos, características físicas, comportamentais, dentre outros que identificam a diversidade humana e que estão presentes no ambiente escolar infantil.

Finalizando as análises dessa categoria, de forma geral, chegamos ao entendimento de que todas as professoras expressam sobre suas práticas na educação infantil, revelando aspectos positivos e negativos para lidar com a diversidade das crianças no espaço escolar, notadamente, na sala de aula. Referem sobre as dificuldades, bem como, a responsabilidade de exercerem a docência na educação infantil. Na verdade, revelam sua compreensão sobre como lidar as diversas formas de constituir e reconstruir suas práticas no intuito de criar e recriar atividades voltadas para o ensino de crianças respeitando as especificidades de cada uma, entendendo a presença da diversidade na sala de aula e na escola.

SEÇÃO V
“CONCLUSÃO” DE UMA ESCRITA

*Não queira ser aquilo que o outro é,
não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja,
Ora veja tudo aquilo que você quer
Ninguém é igual a ninguém,
ainda bem, ainda bem
A gente mesmo se inverte no espelho,
o que reflete exatamente esse conselho
Não queira ser aquilo que o outro é,
não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja,
Ora veja tudo aquilo que você quer
Tem gente triste que anda mal humorada,
só vive resmungando sem dar uma risada
Tem a nervosa que está sempre irritada
Briga por qualquer coisinha deixa a gente
chateada
E a corajosa que enfrenta coisas novas,
fazendo a vida ficar menos dolorosa
Ninguém é igual a ninguém,
ainda bem, ainda bem
Negro, branco, pardo ou amarelo,
alto, baixo, gordo ou magricelo.
Moreno, loiro, careca ou cabeludo,
deficiente, cego, surdo ou mudo
Em tudo tem diferença
desde nascença,
no que a gente é, no que a gente faz,
No que a gente pensa, todos tem diferença
desde nascença
A gente é o que é,
a gente é demais,
a lista é imensa..
viva a diferença!*

(Ninguém é igual a ninguém – Milton Karam)



SEÇÃO V

“CONCLUSÃO” DE UMA ESCRITA

Para que a escrita seja legível, é preciso dispor os instrumentos, exercitar a mão, [...] e ter experimentado em si próprio todos esses sentidos, e ter observado no mundo e no transmundo todos os resultados dessas experiências (MEIRELES, 1979, p. 154).

Iniciamos estes aportes “conclusivos” retomando nosso encontro com a escrita, com as primeiras palavras, sejam elas ditas, sejam elas escritas, na tessitura deste texto dissertativo. Para tanto, inspirados na poesia de Cecília Meireles, reafirmamos seus dizeres “para que a escrita seja legível, é preciso dispor os instrumentos, exercitar a mão”. Relendo seu poema, lembrando o começo e o recomeço que foram necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que tecer a escritura de uma dissertação é um exercício diário, é sentir “todos esses sentidos”, é colocar-se com o rigor rumo à cientificidade que caracteriza uma produção científica dessa natureza. É mostrar um pouco daquilo que somos na alma e daquilo que sabemos, saber acadêmico científico, saber sobre a vida.

Sobre o objeto de estudo: a prática docente desenvolvida na educação infantil, na consideração da diversidade inerente ao contexto da sala de aula. Chegar ao momento de sua finalização, sem dúvida, é a ocasião de expressar as compreensões advindas das histórias que foram narradas e as aprendizagens que o trabalho gerou, pela compreensão de seu objeto de estudo, respondendo, portanto, à questão-problema: Que práticas docentes são desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto?

À medida que vamos avançando nesta pesquisa, percebemos que este trabalho se constituiu, também, como um espaço para publicizar histórias de professoras da educação infantil, cujo estudo revelou os modos de narrar das professoras, evidenciando suas competências, evidenciando as tentativas de refletir criticamente sobre suas práticas desenvolvidas, sobre diferentes aspectos da realidade da educação de crianças pequenas, notadamente no que tange à diversidade peculiar no cenário da sala de aula.

Assim, a tessitura dessa “conclusão” evidencia a importância de trabalhar com a narrativa para dar voz ao sujeito, para conhecer o que narram as professoras da

educação infantil. Pela narratividade, foi possível conhecer suas histórias de vida pessoal e profissional, suas concepções acerca da diversidade na educação de crianças, notadamente as práticas desenvolvidas em sala de aula. Que práticas docentes são desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto? Cada escrito, entrelaçado às narrativas das professoras, aos aportes teóricos e às reflexões críticas foram fundamentais para elaboração desta dissertação, para chegarmos a seu encaminhamento “conclusivo”.

Retomamos os objetivos perspectivados, como elementos orientadores para a consolidação dos resultados. Acrescentamos que as experiências vivenciadas em cada etapa com as professoras oportunizaram aprendizagens significativas, realçando a produção de novos conhecimentos, revelando novas reflexões sobre a prática docente na educação infantil, sobre diversidade neste nível de ensino, sobre os desafios e dificuldades encontrados, as estratégias para superá-los e sobre os contextos desse fenômeno (diversidade na educação).

Ao elencarmos como objetivo geral analisar práticas docentes desenvolvidas na sala de aula da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente a esse contexto, e buscar a compreensão das concepções de professoras da educação infantil acerca da diversidade no contexto de sua prática docente, identificando a organização da mediação pedagógica e considerando a diversidade que permeia a sala de aula na educação infantil, favoreceu-nos a experiência de descrever a prática docente na educação infantil no que se refere à diversidade na sala de aula, mergulhando na realidade particular das sete professoras narradoras, analisando, compreendendo, identificando sinalizações sobre mediação pedagógica nas práticas docentes das interlocutoras, no âmbito da educação infantil.

Diversos foram os caminhos trilhados para a construção e produção de dados deste estudo, desde as Rodas de Conversa nas quais as professoras tiveram oportunidade de dialogar sobre temáticas relacionadas ao objeto da pesquisa até as análises de suas narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas e nos escritos produzidos por ocasião das observações em salas de aulas. Esses procedimentos desencadearam conhecimentos relevantes para o encaminhamento e para a consolidação conclusiva da pesquisa.

Referendamos que os momentos dialógicos nas Rodas de Conversa se constituíram espaços para reflexões, discussões e relatos acerca da prática docente, acerca do compartilhamento de experiências significativas sobre o entendimento da

consideração da diversidade na educação infantil, na ação docente desenvolvida por cada professora. Nesses referendamentos dizemos que as professoras expressaram suas concepções, suas dificuldades, notadamente, suas ações pedagógicas e docentes nessa perspectiva.

A escritura das Cartas Pedagógicas foi um exercício de rememoração das histórias de vida das professoras. Suas narrativas desvelaram aspectos singulares e compreensivos sobre o trabalho docente na educação infantil e sobre a diversidade. Assim, apreendemos que todas as professoras no exercício da profissão docente, nesse nível de ensino, revelaram-se experientes na educação de crianças, preocupadas na busca de espaços de formação continuada, mas, sobretudo, comprometidas com investimentos próprios ou mediante aqueles ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao atendimento das especificidades da ação docente e exigências da educação infantil.

As professoras reconhecem que as cartas e suas escrituras proporcionaram momentos de aprofundamento da compreensão e de resignificação e (re)elaboração de seus saberes e fazeres, a exemplo da narrativa da Professora Águia ao declarar: “Assim sendo, lhe agradeço imensamente por nos oportunizar a (re)pensar sobre os termos diversidade uma vez que nos permite refletir e promover novas ações em nossa prática”. Seus dizeres representam um entendimento, uma compreensão, um agradecimento pela “novidade” de estudar e identificar aspectos da mediação pedagógica na educação infantil, por ter participado dessa construção científica.

No momento das observações, vários elementos e aspectos que emergiram para reflexões e compreensões da prática docente na educação infantil, considerando a diversidade inerente a esse contexto, a mediação pedagógica conduzindo as ações docentes, a rotina da sala de aula, as atividades desenvolvidas, o emprego de recursos, todos esses aspectos foram considerados inter-relacionados com os objetivos deste estudo. Este é nosso sentimento ao tecer esses encaminhamentos conclusivos.

As professoras interlocutoras que trabalham na educação infantil contribuíram para chegarmos à compreensão de que as práticas docentes desenvolvidas na sala de aula da educação infantil contemplam a presença da diversidade, na expressão da singularidade de cada aluno, em sua forma de ser e estar no espaço escolar e demais espaços sociais. Contudo, ainda, revelam aspectos de uma prática com tendência a

homogeneizar a sala de aula devido exigências institucionais externas à escola (sala de aula).

As professoras revelaram suas concepções sobre diversidade e apresentaram elementos que a caracterizam. Concebem o termo diversidade no sentido de variedade, reconhecendo a amplitude do seu significado. Evidenciam como características da diversidade a reunião de grupos que apresentam múltiplos aspectos e que, ao mesmo tempo, se diferenciam entre si. As narrativas das professoras revelam aspectos subjetivos da diversidade, colocando com “detalhes” que também constitui a diversidade o fato de pontuarem que as crianças possuem diferenças de temperamento, atitudes, características físicas, habilidades e conhecimentos diversificados.

Os dados confirmam que não há uma organização docente para trabalhar/considerar a diversidade que permeia a sala de aula da educação infantil, o que concretamente ocorre são momentos vividos, trabalhados com alunos nos contextos de aprendizagem. Entretanto, as professoras se revelaram atentas à percepção de manifestações da natureza infantil, de sua complexidade. Compreendem que é preciso desenvolver uma postura reflexiva no processo educativo, a fim de olhar a criança, não apenas no seu papel de aluno, mas na sua condição de pessoa aprendente, percebendo e compreendendo o papel fundamental da prática docente.

Nessa perspectiva analítica, os dados, as revelações, nos fazem identificar a complexidade e as dificuldades no desenvolvimento de práticas docentes que considerem a diversidade inerente ao contexto da sala de aula na educação infantil. A esse respeito, identificamos em suas narrativas algumas dificuldades mencionadas:

- Sistema Educacional homogeneizador, que dificulta ações docentes que valorizem as especificidades dos aprendizes.
- Planejamento preestabelecido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e pela própria gestão do CMEI, acarretando previsão e realização de ações e planejamentos descontextualizados, às vezes.
- Burocratização da liberação das professoras para a formação continuada, no tocante ao investimento próprio. As formações oferecidas pela SEMEC, muitas vezes não têm a preocupação com a realidade da instituição de ensino e com a vivência de momentos de compartilhamento de experiências entre os pares no espaço escolar.

- Falta de autonomia perante a família dos alunos e do sentimento de parceria, entre escola e família.

A constatação da representatividade da prática docente no processo de aprendizagem da criança sinaliza um processo complexo que só ocorre de forma efetiva com a colaboração e integração de todos os agentes responsáveis pela educação infantil (Sistema Educacional, gestão escolar, formação continuada, planejamento e rotina sistematizada, família). Nesse sentido, o estudo aponta que o professor de educação infantil declara que busca aproveitar todas as oportunidades de aprendizagens, comprometendo-se com estudos e atualizações, refletindo criticamente sobre sua prática, inovando, ampliando e diversificando seus conhecimentos e desenvolvendo competências necessárias para ensinar. Assim, as interlocutoras analisam suas práticas na consideração da diversidade inerente ao contexto da educação infantil no entendimento de que se trata de uma ação complexa, porém, possível, necessária, que carece do exercício constante da reflexividade docente, na consideração de que as crianças são iguais, são portadoras de singularidades, que as identificam e, ao mesmo tempo, as distinguem, fenômeno presente, real, na sala de aula, na escola, expressando em suas variadas nuances a heterogeneidade presente na realidade das crianças, da escola, que precisa ser considerada na prática docente, no cotidiano da escola, mecanismos, atitudes e práticas docentes que respondem o problema desta pesquisa.

Começamos a encerrar este “até breve”, atendendo a nosso desafio de produção de uma dissertação como resultado dos estudos realizados em função desse propósito, tendo em vista teorizar, discutir e chegar às conclusões sobre “Prática docente e diversidade na educação infantil, tendo como anteparo “narrativas de professores”, para compreensão da importância da ação docente que visa ao desenvolvimento integral da criança, à formação de sujeitos pertencentes a diversos contextos sociais, culturais, econômicos, religiosos, no entendimento do seu modo de ser e estar no mundo, começado pelas etapas da educação infantil.

Encerramos, pois, com o pensamento, ainda no processo de escrita, copiando Lygia Bojunga (2007) em sua obra: “Livro – um encontro”. A exemplo dessa notável escritora, comporta dizer “[...] eu não tinha prática de um novo ofício [...]”. Uma montanha de palavras desabando em cima da gente!”. Não foi fácil me acostumar... acreditar que estávamos escrevendo (não exatamente um livro), escrevendo uma

dissertação. Então, começamos a puxar os fios, fios curtos... fios mais longos... muitos fios. Fomos, portanto, organizando, escrevendo, compreendendo e agora, “finalizando”. Temos, contudo, a clareza que este é apenas o início de um longo processo de escrita, que lançará sementes para novas investigações, dado que se constitui inconcluso por facultar novas possibilidades de estudo com o intuito de ampliar a compreensão sobre prática docente e diversidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Rev. de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFScar, n. 2. p. 85-97, jul./dez. 2011
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Rev. Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS-ABL. **VOLP**. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- AGUIAR, O. R. B. P. A. **Educação infantil e trabalho pedagógico**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.
- AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006. p. 81-103.
- ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil em diálogos**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (org.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARANHA, M. L. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AYRES, S. N. **Educação infantil**: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.
- BARBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUER, M. W. *et al.* **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som; um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOJUNGA, L. **Livro: um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 1994.

BRASIL. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.**

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

http://www.editoramagister.com/doc_12086388_PARECER_N_20_DE_11_DE_NOV_EMBRO_DE_2009.aspx. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, Jan./Jun., p. 45-50, 2005.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; MELO, P. S. L.; NASCIMENTO, E. F. (org.). **As trajetórias de pesquisa em educação**: pressupostos formativos do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 129-146.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2010.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, M. V. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CANDAU, V. M. F. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, maio/ago., 2003.

CARDOSO, C. M. Fundamentos filosóficos da intolerância. *In*: CARDOSO, C. M. (org.). **Convivência na diversidade**: cultura educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 1-21.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. MEC, Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, ano I, n. 01, p. 29-34, out. 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher education: toward and inquiry orientation. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 13-23.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, E. C. da; PERRUDE, M. R. da S. **A diversidade na escola: identificando e trabalhando com os fatores que geram “exclusões”**. 2014. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_artigo_eliane_cristina_da_costa.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

DANTAS, M. J. “**Não rasguem as cartas!**” intercâmbio epistolar e história da educação: objetos e fontes. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Sergipe, p. 1-12, Sergipe, 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.** vol. 32. n. 2. São Paulo, May/Aug., 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEUTER, G. **A jornada do guerreiro - parte I**. São Luís: A Train Entertainment (Masters) (em nome de New Earth Records); EMI Music Publishing, LatinAutor, BMI - Broadcast Music Inc., 25 de ago de 2011

DIDONET, V. Educação infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. *In*: ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil em diálogos**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FARIA, A. L. G; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GESSINGER, H. **Ninguém é = ninguém**. São Paulo: BMG, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. *In*: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-33.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul/dez, 2000.

HADDAD, L. Sistemas públicos de educação infantil: as dimensões do cuidar e educar numa perspectiva ecológica. *In*: **Anais do Seminário Internacional da OMEP**, Rio de Janeiro, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. V. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. V.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

KISHIMOTO, T. M.; FORMOSINHO, J. O. (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, W. O. **A infância escolarizada dos modernos**. 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto04.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In*: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (org.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 42, ago., p. 54-62, 1982.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. e (org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores Associados/Unicamp; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 51-66.

KUHLMANN JR., M. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 117-132.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria históricocultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, Set/Out/Nov/Dez, p. 5-24, 2004.

LIMA, M. da G. S. B. Percorrendo os caminhos da especialização em coordenação pedagógica: o que a pesquisa apontou. *In*: BANDEIRA, H. M. M. *et al.* **Pesquisa em educação**: unidade na diversidade. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 266-274.

MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. (org.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. (org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, J. F. T. da C. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** 2014. 317 f. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2014.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. de C. Instituições. *In*: ABRAMOWICZ, A. *et al.* **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 21-35.

MOURA, A. F. A.; LIMA, M. da G. S. B. Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Tema em Educação**. v. 23, n. 1, p. 98-106. João Pessoa, jan-jun. 2014.

NASCIMENTO, M. **Bola de meia, bola de gude**. Rio de Janeiro. 1996.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. BRASÍLIA: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, J. **Ser normal é diferente**. 2015. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jair-oliveira/normal-e-ser-diferente/>. Acesso em: 6 dez. 2018.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 24-25.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. A. de. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4_pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicaseducacionais.pdf. Acesso em: 06 out. 2013.

ORTIZ, R. **Um outro território: ensaios sobre mundialização.** 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In:* VASCONCELOS, M. de F.; ATEM, É. (org.). **Alteridade: o outro como problema.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **Filosofia e história da educação.** São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, M. da G. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1993.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** São Paulo: Editora TRIOM, 2003.

QUEIRÓZ, T. de. J. M. **História, literatura, sociabilidades.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: uma proposta de ensino e aprendizagem. *In:* MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

REIS, M. B. F. de. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, 2014.

REVERBEL, O. **Teatro: atividades na escola - currículos.** 3 ed. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

RIBEIRO, N. M; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. *In:* OLIVEIRA, I. B. de. *et al.* (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP Et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 75-95.

ROCHA, R. **Pessoas diferentes**. Disponível em: <http://poesiaparacrianca.blogspot.com/2010/02/pessoas-sao-diferentes-sao-duas.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROUSSEAU, J-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ- GÓMEZ. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, C. **Gratidão**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTgzNTI2MQ/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga, PT: Ed. Bezerra, 1997.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, nº. 71, julho, p. 45-78, 2000.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **REVISTA PRÓ-POSIÇÕES**, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov., 2001.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SOUZA, E. C. de.; PASSEGGI, M. da C. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**. v. 27, n. 01, p. 327-332. Belo Horizonte, abr., 2011.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2006.

TERESINA. SEMEC. **Projeto Político Pedagógico do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco**. 2018.

TERRA, K. **Hocus pocus**: um pai presente. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

TOSTA, S. F. P. de.; CALDEIRA, A. M. S. **Educação, cotidiano e diferença cultural**: apontamentos sobre a linha de pesquisa. Texto fotocop. PPG em Educação/PUC – Minas. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/cotidianoescolardifcultural.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber, 2007.

VIEIRA, L. F. *et al.* Docência na educação infantil. **Salto para o futuro**: TV Escola. ed. 10, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento e lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. *In*: XIV Encontro Regional de Psicopedagogia, 2004, Goiânia. Escola: novas tempos, muitos desafios. **Anais**. Goiânia: Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Goiás, 2004. p. 23-27.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Carta/convite às professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina (PI), ____/____ de 2018

Caríssima Professora,

Estamos desenvolvendo estudos de Mestrado em Educação, que tem como tema: Diversidade na Educação Infantil. Trata-se de um estudo que se propõe a analisar práticas docentes desenvolvidas por professoras da educação infantil, tendo em vista a produção de conhecimento sobre diversidade inerente ao contexto da sala de aula, na tentativa de melhor compreender a realidade da prática docente. A pesquisa envolverá os seguintes dispositivos: Cartas pedagógicas, Rodas de conversa (momento/espço de compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática) e observação sistemática.

Nesse sentido, esta carta é um convite para que seja uma interlocutora da nossa pesquisa e, ainda, um convite ao exercício da escrita e da reflexão. Através das “Cartas Pedagógicas”, uma expressão utilizada por Paulo Freire, devido sua dimensão educativa e formativa.

Ao escrever uma carta, o sujeito, revela seus pensamentos, volta-se para si mesmo, rememora fatos e acontecimentos. E para o professor, rememorar suas práticas docentes, bem como, o dia a dia no espaço escolar guardado na memória, envolve a reflexão e contribui para a revisitação do saber, do saber ser e do saber fazer.

Assim as Cartas Pedagógicas serão utilizadas por nós como um dispositivo de produção de dados, mas além disso, será um meio de comunicação e de escrita, a fim de propiciar reflexões sobre nós mesmos, nossas experiências pessoais e profissionais. Para este fim, solicitamos que elabore uma carta em que narre como ocorreu/ocorre sua formação e prática docente na educação infantil. E, para nortear sua escrita observe os seguintes aspectos/elementos:

a) História/identificação pessoal e profissional: Quem sou eu? Como me tornei a profissional que hoje sou? Sobre minha formação? Experiências que tenho como professora na educação Infantil, tempo e motivação?

b) Contextualize sobre uma questão inicial: Crianças são todas iguais?

Nesse sentido, conto com sua preciosa colaboração para a concretização dessa pesquisa. Desejamos que a experiência com a escrita de cartas proporcione um momento para pensar e revisitar sobre seu ser e estar na profissão e, sobre a necessidade de conhecer e reconhecer as singularidades das crianças.

Grata por sua colaboração

Mestranda: Nathália de Alcântara Arrais Belfort

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí. Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone(86)3237-1214/3215-5820 – CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE B – Protocolo para a escritura da 2ª Carta Pedagógica

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Caríssima Professora,

Vimos por meio desta solicitar a escrita de uma Carta Pedagógica, discorrendo sobre a temática discutida na segunda Roda de Conversa – concepções e caracterização do termo diversidade na educação infantil. Essa carta objetiva produzir dados para nossa dissertação de Mestrado em Educação. Em sua escrita observe os seguintes tópicos orientadores:

- ✓ Descreva sobre sua concepção de diversidade;
- ✓ Indique, comentando, acerca dos elementos que constituem/caracterizam a diversidade;
- ✓ Escreva sobre quaisquer outros aspectos que você compreende as questões relacionadas à diversidade.

Grata por sua colaboração

Mestranda: Nathália de Alcântara Arrais Belfort

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí. Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone(86)3237-1214/3215-5820 – CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE C – Protocolo para a escritura da 3ª Carta Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caríssima Professora,

Solicitamos sua colaboração no sentido de elaborar uma Carta Pedagógica falando sobre a temática discutida na segunda Roda de Conversa – prática docente considerando a diversidade. Essa carta objetiva produzir dados para nossa dissertação de Mestrado em Educação. Em sua escrita fale, comente acerca da organização da mediação pedagógica, bem como as atividades que você desenvolve em sala de aula considerando a diversidade e diferença na educação infantil. Sobre a temática sugerida, colocamos alguns tópicos como sugestão, aos quais você pode acrescentar outros, caso ache necessário. Veja os observe os tópicos-sugestões:

- ✓ Comente sobre a organização docente para trabalhar/considerar a diversidade que permeia a sala de aula e a escola também;
- ✓ Em que momento ou situações a temática diversidade é levada em conta em seu planejamento pedagógico e no planejamento da escola de forma geral.

Grata por sua colaboração

Mestranda: Nathália de Alcântara Arrais Belfort

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí. Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone(86)3237-1214/3215-5820 – CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE D – Protocolo para as Rodas de Conversa

Tema/Objetivo	Atividades narrativas
Primeira Roda de Conversa: apresentação da proposta	
<p>Objetivo: apresentar a pesquisa, orientar o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados e estabelecer um cronograma das rodas de conversas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade com finalidade de acolher as interlocutoras – dinâmica da teia (socialização do grupo e apresentações pessoais); 2. Socializaremos o objeto de estudo da pesquisa com apresentação em slides; 3. Em seguida, entregaremos o kit material (Bolsa, caneta, Carta Pedagógica – resposta) para a produção da primeira Carta Pedagógica acerca da história/identificação pessoal e profissional; 4. Entrega da cópia dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido assinados pelos participantes; 5. Concluimos com <i>coffe break</i>.
Segunda Roda de Conversa: Concepções e caracterização do termo diversidade	
<p>Objetivo: coletar dados sobre as concepções de diversidade das professoras narradoras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade com finalidade de acolher as interlocutoras – utilizando a exposição do Videoclipe – Normal é ser diferente (Jair Oliveira) Grandes pequeninos que retrata sobre diversidade no mundo infantil; 2. As conversas se desenvolverão a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a concepção sobre diversidade? Quais os elementos que constituem a diversidade? 3. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima; 4. Concluiremos com as orientações acerca da elaboração da segunda Carta Pedagógica, conforme a temática discutida durante a roda; 5. Avaliação do encontro.
Terceira Roda de Conversa: Prática docente considerando a diversidade	
<p>Objetivo: coletar dados sobre a prática docente em consideração a diversidade na educação infantil.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade com finalidade de acolher as professoras – realizando a dinâmica “somos iguais e diferentes” onde dialogamos sobre as características que as diferenciavam, bem como, as que as aproximavam (igualdades); 2. Em seguida iniciaremos a discussão a partir das seguintes questões norteadoras: Há uma organização docente para trabalhar/considerar a diversidade que

	<p>permeia a sala de aula e a escola também? Em que momento ou situações a temática diversidade é levada em conta em seu planejamento pedagógico e no planejamento da escola de forma geral?</p> <p>3. Após as discussões e reflexões, seguimos com as orientações sobre a elaboração da terceira Carta Pedagógica; conforme a temática discutida durante a roda;</p> <p>4. Concluimos com lanche temático;</p> <p>5. Avaliação do encontro.</p>
Quarta Roda de Conversa: Rememorando a escritura das Cartas	
<p>Objetivo: compartilhar as Cartas com as professoras.</p>	<p>1. Iniciaremos com a acolhida das professoras, realizando agradecimentos pelo aceite para a participação desse momento de diálogo;</p> <p>2. As conversas se desenvolverão apresentando a mudança no objeto de estudo, a escolha pelo termo diversidade, retirando o termo diferença;</p> <p>3. Após realizarmos a leitura compartilhada das três Cartas Pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa que mediará toda a discussão;</p> <p>4. Seguiremos com as orientações sobre a escrita complementar das Cartas;</p> <p>5. Concluiremos com <i>coffe break</i> e entrega de lembrança como forma de agradecimento pela participação/colaboração na pesquisa;</p> <p>6. Avaliação do encontro.</p>

APÊNDICE E – Protocolo para Observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Mestranda: Nathália de Alcântara Arrais Belfort

Objetivos: Descrever a prática docente na educação infantil e compreender a organização da medição pedagógica considerando a diversidade e diferença que permeiam a sala de aula.

Na escola:

1. Em que locais percebem aspectos relacionados à diversidade e diferença?
2. Que atividades acontecem envolvendo tais aspectos?
3. Quem participa?
4. São produzidos materiais que trabalhem as temáticas?

Na sala de aula:

Observação na classe de:

Data: _____ Horário: _____

Professora titular:

Professora auxiliar:

1. Quantas crianças têm na sala de aula?
2. Quantas meninas e quantos meninos?
3. Interação professor criança?
4. Como as crianças participam das atividades propostas?
5. Quais as respostas apresentadas pelas crianças a partir das atividades propostas?
6. Como trabalha na prática as questões que envolvem às diferenças?
7. Em que momento da rotina são trabalhados aspectos relacionados a diversidade e diferença?
8. Quando as questões aparecem advindas das crianças como encaminham a reflexão?
9. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com as crianças no que se refere às questões relacionadas a diversidade e diferença?

Na reunião para planejamento semanal:

1. Quantos professores participam?
2. Quantos professores colaboram?
3. Como é o ambiente físico da sala de reunião?
4. Em que momento do planejamento questões sobre diversidade e diferença são levadas em conta?
5. Quando são inseridas no planejamento?
6. Há uma organização no sentido de estabelecer um tempo específico para abordagem dessa temática: diversidade e diferença?
7. O que é discutido e quais as atividades mais comuns?

Observação das inter-relações entre professora e criança:

Outras observações:

Instituição: Universidade Federal do Piauí. Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone(86)3237-1214/3215-5820 – CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE F – Carta de informação sobre a pesquisa à diretora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd MESTRADO EM EDUCAÇÃO

À Prof.^a. Juliana Veloso

Diretora da CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco

Prezada Professora,

Vimos, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada “**Prática docente e diversidade na educação infantil: narrativas de professoras**”. Nesse sentido, solicitamos a permissão de V.Sa. para realizarmos a produção de dados neste CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, com a participação de professores da Educação Infantil.

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, que se propõe a analisar práticas docentes desenvolvidas por professores da educação infantil tendo em vista a diversidade inerente ao contexto da sala de aula, na tentativa de melhor compreender a realidade da prática docente. A pesquisa envolverá diferentes procedimentos para a produção de dados:

- ✓ Elaboração de Cartas Pedagógicas;
- ✓ Rodas de conversa, momento/espço de compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática docente na educação infantil;
- ✓ Observação, na sala de aula e na escola.

Este material será posteriormente analisado, sendo garantido o sigilo absoluto e resguardando-se os nomes das pessoas/interlocutoras, bem como a identificação do local da coleta de dados. Todos os interlocutores serão esclarecidos das finalidades da pesquisa e autorizarão, por escrito, sua participação.

Pretende-se com o desenvolvimento deste estudo contribuições para o cenário atual da educação infantil, como forma de melhor tolher os desafios relativos a diversidade e diferença.

Desde já agradecemos pela colaboração, permitindo nosso ingresso como pesquisadora nesta Instituição de Ensino.

Atenciosamente,

Nathália de Alcântara Arrais Belfort
Pesquisadora Participante (mestranda)
CPF:

Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Pesquisadora Responsável (orientadora)
CPF:

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone(86)3237-1214/3215-5820 – CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

ANEXOS



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Prática docente e diversidade na educação infantil: narrativa de professoras

Pesquisadora responsável (Orientadora): Prof.a. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-graduação em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Telefone para contato: (86) 3237-1214

Pesquisadora participante (Mestranda): Nathália de Alcântara Arrais Belfort

Telefone para contato: (86)

E-mail:

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre diversidade e diferença na Educação Infantil. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, visando à produção de uma dissertação, intitulada: Prática docente e diversidade na educação infantil: narrativa de professoras, com o objetivo, “analisar práticas docentes desenvolvidas por professoras da educação infantil tendo em vista a diversidade e a diferença inerentes ao contexto da sala de aula”.

Partimos do pressuposto da necessidade de conhecer e compreender as práticas docentes de professores da educação infantil a partir da heterogeneidade no espaço escolar que permite um ambiente com uma diversidade de agrupamentos de crianças com diferenças e singularidades, que corrobora para uma postura mais reflexiva do professor sobre sua prática. Com base no exposto, solicitamos sua contribuição, como sujeito colaborador, no sentido de participar de três Rodas de Conversa e da escrita de Cartas Pedagógicas, assim como a observação da prática docente em sala de aula e demais espaços escolares e, ainda, permitir que, em alguns momentos façamos gravações de áudio e fotografias. É importante salientar que a

pesquisa será isenta de custos para o participante e que está garantido o direito de retirar o seu consentimento.

A sua participação na pesquisa representa risco mínimo para sua integridade e segurança, seja física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Porém, mesmo com todos os cuidados é possível que ocorram situações de constrangimento do participante em algum momento da produção de dados. Caso isso ocorra ao responder algum questionamento durante a Roda de Conversa ou na escrita das Cartas Pedagógicas, a atividade será imediatamente suspensa para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomada quando todas as dúvidas forem esclarecidas e se você se sentir à vontade para dar continuidade.

Não há benefícios diretos para o participante, porém, permitirá momentos de reflexão, dando possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram dotando sua trajetória profissional de sentido, permitindo que saiam do isolamento e comecem a refletir sobre sua prática docente, descobrindo novas estratégias, recursos, enfim, novas mudanças no seu fazer e no seu pensar. É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

A pesquisa garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do sujeito colaborador, a divulgação das informações produzidas será realizada com a sua autorização. Se a professora concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao sujeito colaborador interessado, a pesquisadora e ao Comitê de Ética.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo-assinado, concordo em participar da pesquisa: Diversidade e diferença na Educação Infantil: crianças são todas iguais (?). Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora Nathália de Alcântara Arrais Belfort sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de realização, os prazos de entrega dos materiais para a produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que a minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo.

A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018.

Assinatura do sujeito colaborador da pesquisa: _____.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Nathália de Alcântara Arrais Belfort
Pesquisadora participante (Mestranda)

Observações complementares: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga – Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Prática docente e diversidade na educação infantil: narrativa de professoras

Pesquisador responsável: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone: (86) 3237-1214

Local da coleta de dados: CMEI Jofre do Rêgo Castelo Branco

As pesquisadoras do seguinte projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em rodas de conversa, cartas pedagógicas e observação sistemática (sala de aula, pátio e sala de professores). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos do professor responsável, por um período de 1 (um) ano sob a responsabilidade da Sra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 16 de abril de 2018.

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Pesquisador(a) Responsável

ANEXO C – DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Nós, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Nathália de Alcântara Arrais Belfort pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **“Prática docente e diversidade na educação infantil: narrativas de professoras”**, declaramos que: Assumo (imos) o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 297/99 e 340/2004). Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa; Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizadas apenas para atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários; Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria da Glória Soares Barbosa Lima da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa; Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados; Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa; O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa; O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com voluntário; Esta pesquisa ainda não foi totalmente ou parcialmente realizada.

Teresina, 16 de abril de 2018.

Maria da Glória Soares Barbosa Lima
CPF:
Pesquisador(a) Responsável

Nathália de Alcântara Arrais Belfort
CPF:
Pesquisador(a)

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



Ofício nº 1472/2018/GAB/SEMEC

Teresina (PI), 26 de março de 2018.

Ilma. Sra.

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
CEP 64049-550 – Teresina-PI

ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa.

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.05472/2018**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS SÃO TODAS IGUAIS (?)**, da mestranda **Nathália de Alcântara Arrais Belfort**, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,


IRENE NUNES LUSTOSA
Secretária Executiva de Ensino – SEMEC