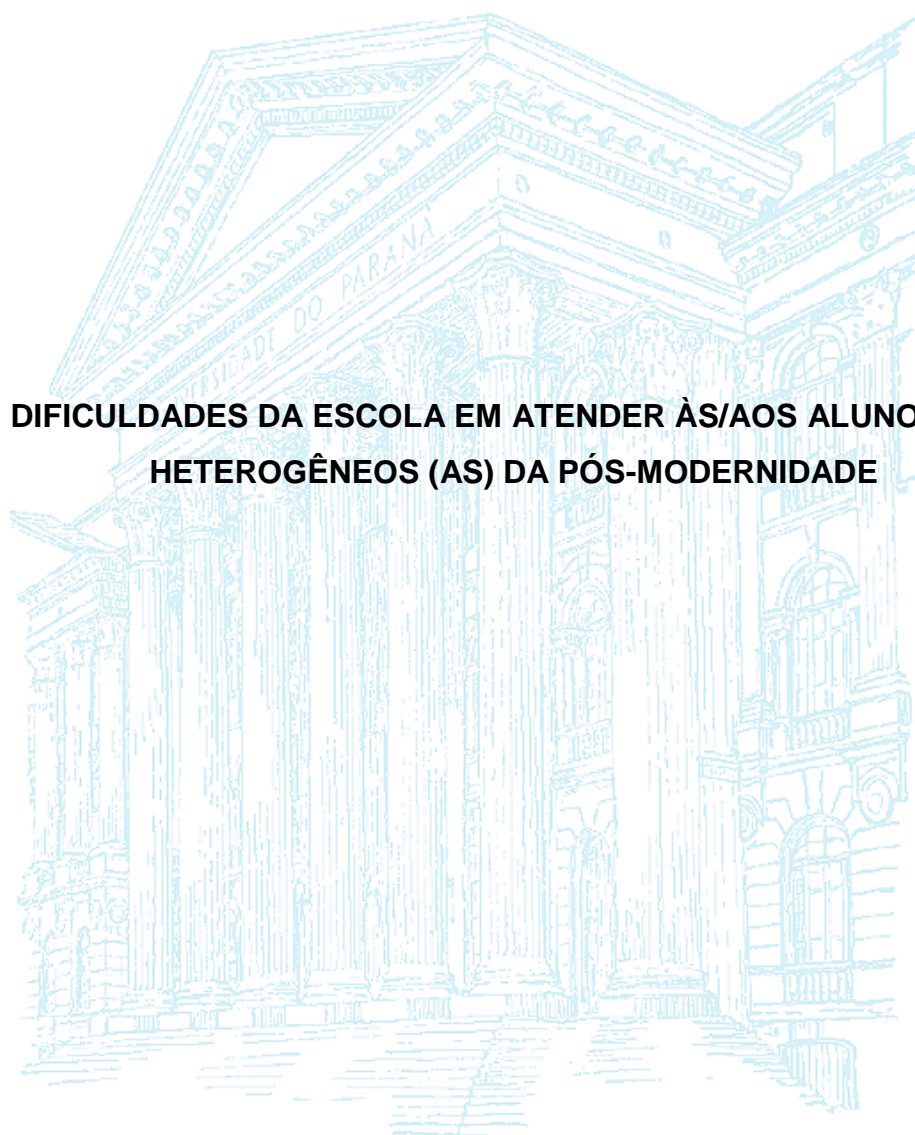


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ZÉLIA LINO DE MORAES

**DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS (AS)
HETEROGÊNEOS (AS) DA PÓS-MODERNIDADE**



ITAMBÉ

2016

ZÉLIA LINO DE MORAES

**DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS (AS)
HETEROGÊNEOS (AS) DA PÓS-MODERNIDADE**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Prof^a. Liliam Maria Orquiza

ITAMBÉ

2016

DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS (AS) HETEROGÊNEOS (AS) DA PÓS-MODERNIDADE

Zélia Lino de Moraes¹; Liliam Maria Orquiza²

¹ Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Professora na Rede de Ensino Municipal em Maringá/PR. E-mail: zelmoraeslino@hotmail.com.

² Bibliotecária, mestre em Ciência da Informação pela PUCCampinas, UFPR. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

Resumo: Um dos desafios da instituição escolar é o de reconhecer a diversidade cultural como parte inseparável da identidade nacional. Neste sentido, esta pesquisa inerente aos estudos de Gênero e Diversidade na Escola tem o objetivo de refletir sobre a função normatizadora da escola e as dificuldades desta em atender à diversidade contemporânea do século XXI. Unindo o trabalho de campo ao bibliográfico estabelecemos confluências entre os estudos sociológicos de Bauman, os estudos culturais e a psicologia social para entender as mudanças na sociedade e no comportamento infantil. Neste artigo, apresentamos dados de uma pesquisa feita com professoras da educação infantil sobre a possível presença de alunos com comportamento heterogêneo em sala de aula, analisado com base nos estudos clínicos piagetianos sobre o desenvolvimento moral da criança. Os resultados indicaram a necessidade de propostas que incentivem o respeito à heterogeneidade das crianças da educação infantil, bem como evidenciaram o desconhecimento docente sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. As respostas das professoras mostraram-se fundamentada em uma questão cultural, em crenças e representações construídas socialmente para conservar a hegemonia.

Palavras-chave: Diversidade; Educação infantil; Heterogeneidade; Pós-modernidade

Abstract: One of the challenges of the school is to recognize cultural diversity as an inseparable part of the national identity. In this sense, research inherent to studies about Gender and Diversity in School aims to reflect on school's normative function and its difficulties in attending the XXI century contemporary diversity. Uniting the bibliographic fieldwork, we established confluences among Bauman's sociological studies, cultural studies and social psychology to understand the changes in society as long as in the children's behavior. This article presents data from a survey of teachers of early childhood education on the possible presence of students with heterogeneous behavior in the classroom, analyzed based on Piaget's clinical studies about child's moral development. The results indicated the need for proposals that encourage respect for the heterogeneity of children in early childhood education; and showed the teacher ignorance on child cognitive development. The responses of teachers shown to be based on a cultural issue, on beliefs socially constructed to preserve hegemony.

Keywords: Diversity; Childhood education; Heterogeneity; Post-modernity

INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI, a educação brasileira tem vivido um período de turbulência e questionamento de seu papel educacional e social. Amaral (2013, p.30) analisa a crise da escola, e destaca que “não é mais possível deixar de questionar o privilégio da visibilidade da cultura branca, masculina, heterossexual e a manutenção da invisibilidade das culturas socialmente “ilegítimas””. Uma das facetas desta crise na educação resulta no fracasso escolar, de acordo com as estatísticas do Ministério da Educação um elevado número de crianças com até 8 anos de idade, mesmo frequentando a escola, não são alfabetizados, sendo que a não-alfabetização se agrava mais nas regiões menos desenvolvidas economicamente (BRASIL. Ministério da Educação, 2012), estes índices revelam que a escola não está cumprindo seu papel de ensinar o básico, que seriam as letras e os números, e, que a desigualdade social continua afetando os resultados da educação.

De acordo com Carvalho (2010, p.46), os anos 1990, marcados por profundas alterações sociais e culturais, puseram em discussão a aceitação, a valorização e a tolerância à diversidade humana. Esse período traz um novo dilema à sociedade ocidental “de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da globalização”. Nessa direção, como aponta a autora, ao valorizar o pluralismo cultural a escola corre o risco de sujeitar a ciência ao subjetivismo e relativismo, desconsiderando valores expressivos do universo social. Neste universo de valores sociais que podem se tornar relativos, encaixa-se a aprendizagem e a identidade do sujeito aprendente.

Este estudo bibliográfico sobre o tema heterogeneidade é fruto de uma inquietação que surgiu em minha experiência profissional¹ acerca da normatização e a desvalorização das diferenças na educação infantil. A escola que até pouco tempo era destinada aos melhores, ou a alguns e algumas, nas últimas décadas, enfrenta o impasse de se abrir para incluir uma diversidade para a qual ainda não estava preparada. Pensemos nas relações professor/aluno sob o enfoque das representações sociais: afirma Mazzotti (1994), fundamentada em Moscovici (1991), toda relação tem um núcleo figurativo, que serve aos interesses sistematizados pelo grupo. Este saber, por vezes, é sociocêntrico e não científico, mas, como se

¹ Atuo desde 2014 na educação infantil na rede de ensino municipal.

naturalizou, orienta a percepção e o julgamento sobre a realidade. Sendo assim, desde a educação infantil os professores metrificam a sala de aula, e excluem o aluno que não corresponde a norma hegemônica. Na maioria das vezes, os professores não sabem o que o aluno (a) tem, porém se valem do estereótipo “ele é diferente”, ser igual aos demais é requisito para ser aceito nos padrões escolares. Collares e Moysés (1995, p. 30) evidenciam em suas pesquisas os mitos e os erros de diagnósticos envolvendo o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem e o papel passivo do professor frente a estes diagnósticos, e evidenciam que a singularidade humana e o respeito ao ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas continuam sendo desconsiderados pela normatividade institucional.

A realidade contemporânea tem exigido, via manifestação social, o diálogo sobre a identidade e a singularidade do sujeito, sobre a diversidade humana e sobre os direitos humanos. Neste ínterim, propusemos este trabalho que tem como objetivo principal investigar a dinâmica de inclusão/discriminação a alunos com comportamentos heterogêneos matriculados na educação infantil; bem como discorrer sobre as mudanças sociais e sua interferência no papel da escola. Consta ainda como objetivo verificar a representação social que as professoras da educação infantil têm acerca de seus alunos heterogêneos e como se dá o atendimento de crianças heterogêneas, ou seja, crianças que não se enquadram ao padrão normativo quanto ao comportamento ou aprendizagem esperado para sua idade.

METODOLOGIA

Na realização desta investigação científica, foi feita uma pesquisa mista, ou seja, bibliográfica (desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos) somada à coleta de dados em campo, pois consideramos a junção destes métodos um importante instrumento para responder questões pertinentes às Ciências Sociais e Humanas, em especial para se tratar das questões relacionadas à diversidade. Encaminhamos este estudo seguindo o modelo quanti-qualitativo de pesquisa, pelo fato desta referência teórica metodológica privilegiar os paradigmas, as dúvidas e o questionamento do homem em sua constante inter-relação com o mundo e com os objetos.

O estudo bibliográfico compõe-se de leitura e resenha analítica de obras referentes a diversidade, educação, sociologia, representações sociais e psicologia social, nossa ênfase analítica no trabalho de campo pautou-se na epistemologia genética de Jean Piaget.

A amostra compôs-se de um questionário aplicado para 15 professoras em Centros Municipais de Educação Infantil de regiões distintas da cidade de Maringá/PR. A análise das respostas dadas pelas professoras ao questionário foi feita com base no método clínico de Piaget, que consideramos um instrumento útil na desconstrução do pensamento hegemônico, e, aliada aos estudos bibliográficos, serviram de instrumentos na confirmação de nossas hipóteses, bem como nos ajudaram a formular novas hipóteses. Cientes que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações como ponto de partida para outras pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na obra “Tempos Líquidos”, o sociólogo Bauman (2007a) chama a atenção sobre os “refugos” da sociedade, termo usado para designar os que não fazem parte dos sistemas classificatórios. Analogicamente, podemos dizer que na sociedade encontramos estes “refugos” avessos à heteronormatividade separados em grupos como os de gênero, raça, religião, classe social, deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais e de comportamento, diversidade sexual, entre tantos outros.

Discorrendo sobre a reação de medo e rejeição do sujeito frente ao estranho, Bauman (2007a apud MORAES, 2013, p.33) nomeia “mixofobia” o medo gerado pelo desconhecido. Ao se generalizar, esse medo tende a se manifestar sobre categorias selecionadas, ainda que provisoriamente, “como ‘estranhos’ para resumir a estranheza”. Seu contrário, a “mixofilia”, significa a valorização e o apreço às diferenças e ao diferente de si mesmo.

Convergindo com o conceito mixofílico de Bauman (2007a) estão os estudos de Gênero e Diversidade na Escola que tem como proposta a “garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade”, a realização deste trabalho na educação infantil é uma tentativa de cooperar para que

“a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira”. (GÊNERO e diversidade na escola, 2009, p.10).

De acordo com o conceito heteronormativo, o negro, a mulher, o pobre e o homossexual são considerados inferiores perante o branco, o homem, o rico e o heterossexual. Inserida nesta mesma ótica social, a escola estabelece seu padrão hegemônico de alunos e os que diferem deste padrão, ficando acima ou abaixo da média - os heterogêneos - são vistos com olhar estigmatizante. Piaget (1977) ao conceituar “descentração” indica a desconstrução do estigma e a aceitação de respostas diferentes. De acordo com Faeti e Calsa (2012, p. 8) a descentração é uma característica cognitiva e afetiva que possibilita o sujeito tomar decisões cooperativas, ou seja, por descentração, na concepção piagetiana entende-se superação do egocentrismo; a capacidade do sujeito em considerar outras formas de pensar e de ver a realidade por ângulos diferentes.

As análises que se seguem resultam da confluência entre as teorias de Piaget e de Bauman, sendo assim, nossas análises foram orientadas por um olhar “descentrado” e “mixofílico”.

No grupo amostrado, as turmas compõem-se de 25 alunos (as), exceto uma turma que é composta por 20 alunos (as), fato justificado (pelas professoras) porque a sala não tem espaço físico suficiente para comportar 25 alunos (as), como é padrão no município. Os questionários foram aplicados em turmas do infantil 3, 4 e 5, portanto, referimo-nos a crianças com idade entre 3 e 5 anos.

Quando questionadas se em suas salas de aula existiam estudantes que se enquadravam em diferentes realidades, das 15 respondentes, 14 (93,3%) afirmaram que sim. Destas 14 professoras que assinalaram “sim”, 9 assinalaram que as diferenças advinham de fatores econômicos, culturais, de aprendizagem, sociais e comportamentais. Ratificando, somente 1 professora assinalou que não há diferença na realidade dos seus alunos (as).

Questionadas sobre a presença de alunos (as) com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, somente uma professora respondeu negativamente. Analisando as respostas afirmativas chegamos aos seguintes dados estatísticos representativo do percentual de alunos (as) que as professoras consideram com dificuldade de aprendizagem, na turma com 20 alunos (as), a média é de 10%; nas turmas com 25 alunos (as), a média é de 13,8 %.

A quinta questão referente a problemas comportamentais dos alunos (as) possibilitou-nos colher dados quantitativos e qualitativos; deixamos a questão aberta, para que as professoras comentassem o tipo de comportamento apresentado pelo aluno (a).

Das 15 professoras pesquisadas, somente 2 (13,3%) disseram não ter alunos (as) com problemas de comportamento em sala, sendo que uma destas considerou que os alunos (as) são muito novos para afirmar que possuem problema de comportamento.

As demais, 13 respostas afirmativas (86,6%), cuja análise nos forneceu os seguintes dados representativo do percentual de alunos (as) que as professoras consideram com problema comportamental: na turma com 20 alunos (a), a média é de 16%; nas turmas com 25 alunos (a), a média é de 14 %.

De acordo com a resposta fornecida pelas professoras, a agressividade (incluídos aí termos correlatos como “violento”, “briga”) foi o tipo de problema de comportamento mais recorrente, indicado em 9 respostas. A falta de limites aparece em segundo lugar, sendo apontada por 5 professoras. A indisciplina aparece 3 vezes como problema comportamental dos alunos (as), porém se considerarmos neste item, outras respostas dadas, cujos termos são similares à indisciplina, como por exemplo a não aceitação de regras, de comandos e de combinados, falta de educação ou a não socialização, este índice de resposta sobe para 7. Nossa suspeição acerca do que é considerado como indisciplina pelas professoras da educação infantil vai ao encontro com os apontamentos feito por Luengo (2010, p. 55), que afirma que “há aqueles que fogem dos padrões de controle considerados normais e manifestam-se com outras formas de comportamento. Esse ‘desajuste’, que incomoda os educadores, é visto como indisciplina”.

Nas respostas as professoras pontuaram também problemas de imaturidade, não aceitação de frustração e crianças mimadas. Em outra pesquisa em que professoras afirmaram que os alunos (as) são imaturos, Collares e Moysés (1996, p.158) enfatizam que se trata de um preconceito, distinto de conhecimento científico. Deveria se fazer a pergunta: imaturidade de quê? E com relação a que padrão? Pois as pesquisadoras consideram que falar de imaturidade infantil pressupõe adotar o homem adulto como padrão. As autoras citadas admitem diferenças no sistema imunológico em diferentes idades, porém descartam a ideia de que uma criança de 1 ano ou de 5 sejam imaturas, e ressaltam que “a cada

momento o ser humano tem as características físicas, emocionais, cognitivas, adequadas a este momento determinado”.

Inferimos, se as professoras e os demais atores que atuam na educação infantil pudessem, por algum tempo, retirar-se dessa homogênea massa sistematizada - a escola - se pudessem fazer o que Collares e Moysés (1996, p. 24) chamam de “suspensão do cotidiano”, perceberiam que aquele espaço “é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”. Assim como os estudos de Gênero e Diversidade na Escola, esta suspensão possibilitaria um olhar diferente sobre crianças não passivas e heterogêneas, crianças que não aceitam ser humano-genérico e lutam por ser particular-humano.

Questionamos sobre a presença na sala de aula de algum aluno (a) diferente da maioria. Em suas respostas, 4 professoras consideram a sala hegemônica, não considerando diferenças nem positivas nem negativas em seus alunos (as).

A heterogeneidade dos alunos (as) é apontada por 73,33 % das professoras, ou seja, 11 professoras comentam sobre características que diferem algum aluno (a) da maioria em sala, de forma positiva ou negativa.

Cerca de metade das professoras destacaram aquele aluno (a) que é diferente em sala por possuir características positivas, como maturidade acima da média, capacidade cognitiva e facilidade de aprender e ir além do que é apresentado pela professora, capricho, cordialidade, extroversão e argumentação oral.

A outra metade das professoras identificaram características negativas em seus alunos (as) como fator de heterogeneidade como, por exemplo, a agressividade, o desrespeito e insubordinação a autoridade hierárquica sistematizada, a introversão e dificuldade de relacionar-se com os outros.

Finalizando o questionário, deixamos aberto para as professoras acrescentarem as informações que desejassem, 7 professoras falaram de suas turmas pontuando sobre fatores que consideram importantes para melhorar a educação das crianças no âmbito comportamental e na aprendizagem. Destacaram que os alunos (as) são agitados, não se concentram, são desobedientes e mimados; sinalizaram que os problemas escolares são decorrentes das mudanças na estrutura social e nas famílias; ressaltaram que a família é responsável pelo aluno não ter limites, enfim delegaram os problemas com o aluno a fatores externos. Trouxeram à

tona questionamentos sobre a inclusão e o atendimento a crianças com distúrbio genético (síndrome de Down), porém, em nenhum momento questionaram o papel da escola no trato com outros tipos de diversidades além das orgânicas e que estão presente em sala de aula.

Considerando esses apontamentos feitos pelas professoras sobre o comportamento mimado, indisciplinado e a ausência de limites dos alunos (a), bem como a indicação de inferência familiar sobre a personalidade e o comportamento indesejado do aluno (a), faz-se coerente destacar, que as funções da escola e da família se modificaram e se fundiram bastante na contemporaneidade. Segundo o psiquiatra Joel Birman (2009), até meados do século XX, a família era responsável por transmitir ao filho (a) a socialização primária, estabelecer os limites, desenvolver os valores morais, éticos, religiosos (superego), a família também era a responsável por estruturar a personalidade narcísica da criança, dando-lhe a base para a socialização secundária, função que sequencialmente seria desenvolvida pela escola. Porém, com a criação das escolas maternas o papel da socialização primária e secundária se emaranhou: enquanto os pais delegaram à escola a função de construir o superego, a escola firmou-se apenas no cumprimento da formação intelectual da criança, decorrente disso a criança, desde então, vem perdendo a noção do que é certo e errado.

Uma das professoras dos CMEIs apresentou a seguinte justificativa para o comportamento heterogêneo de seu aluno

A maioria das crianças não sabe o que significa a palavra “não”, pois em casa tudo é permitido. Os pais não param para conversar com os filhos ou brincar. Usam o trabalho como desculpa, mas consegue tempo para celular, fazer churrasco com amigos, televisão, etc. Se as crianças não entenderem o que é limite irá ficar muito difícil, tanto na escola, como em casa. (Professora 1).

Concordamos que um dos papéis da educação (familiar e escolar) é estabelecer alguns limites em prol da convivência civilizatória, contudo lembramos que os centros de educação infantil municipal, nos quais aplicamos nossa pesquisa atendem crianças de 4 meses até 5 anos de idade, em período integral (das 7 às 18 horas), de segunda a sexta-feira, sendo assim, consideramos que parte do desenvolvimento destas crianças, que ficam diariamente na escola, seja resultado da própria formação recebida na instituição escolar.

Em tempos pós-modernos, outro ponto que Birman (2009) salienta é que a autoestima e a noção de singularidade das crianças entraram em crise por falta do espelho que lhes propicie esta formação. Por parte das famílias, há falta de investimento narcísico, o processo de filiação familiar fragilizou-se na primeira infância, e não foi suprido pela escola. Segundo o psiquiatra, o resultado se vê na adolescência: jovens sem noção de limites, que acreditam que o mundo foi feito para satisfazê-los.

Com aporte em Piaget (1977) podemos inferir que as respostas abaixo, dadas pelas professoras, sobre os comportamentos de crianças com idade de 3/5 anos expressam a dificuldade da escola pós-moderna em cumprir seu papel quanto ao desenvolvimento moral da criança, bem como o desconhecimento docente acerca da episteme genética e das etapas de desenvolvimento pelas quais o sujeito passa ao longo da sua vida.

Não sabe o que é a palavra não, acha que tem direito a fazer o que quer e como quer, se esconde da professora, bate no amigo, inunda o banheiro, liga torneiras no pátio, agride adultos. (Professora 2).

Ainda não se socializou, porque bate em adultos que não conhece e não fez nada para ele. (Professora 3).

Por ser agressivo além do normal, não tem medo e nem respeito por outra pessoa, que seja diretora, supervisora, etc. não considera respeito por ninguém. (Professora 4).

Piaget (1977), em suas consistentes pesquisas epistemológicas, investigou a formação da moral na criança e considera que o ingresso da criança no universo moral ocorre por meio da aprendizagem de diversos valores e deveres a elas impostos, tanto pelos pais, quanto por adultos em geral. Por exemplo: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não agredir fisicamente, nem oralmente. Piaget constatou que a criança com idade aproximada entre 5/6 anos se encontra em transição da fase da anomia (sem normas) para a fase da heteronomia (normas externas) e que, portanto, podem ter dificuldades para internalizar por si só as regras coletivas e socialmente construídas, esta dificuldade é reforçada pelo egocentrismo infantil. Fonzar (1986) concorda com Piaget que por não estar suficientemente instrumentalizada para perceber a diferença que vai entre o seu eu e o universo que a cerca, a verdade da criança será forçosamente diferente da verdade do adulto.

Segundo Piaget (1977) as interações sociais têm um papel muito importante para o desenvolvimento da consciência moral autônoma. Entendemos que uma das funções da escola é propiciar oportunidades de descentramento cognitivo desde a infância, capacitando os sujeitos para desenvolver esta consciência e enxergar realidades diversas, ou seja, considerar outros pontos de vista. Para Piaget (1977) o desenvolvimento moral da criança depende do envolvimento cognitivo e afetivo com o outro, com o adulto, com os pais, e inferimos, com a escola.

Refutamos portando as queixas apresentadas pelas professoras, pois com Piaget (1977) e Amaral (2013) entendemos que no processo de desenvolvimento da inteligência e da moral infantil, o egocentrismo é uma função necessária para a organização de esquemas mentais, por conseguinte, é uma atitude espontânea do pensamento individual da criança buscar a satisfação psicobiológica, utilizando-se de coisas orgânicas/materiais. Enfatizamos, enquanto a criança estiver na fase egocêntrica, não verá mal algum em transpor a realidade em função de seus desejos. Contudo, Piaget (1977) pontua que a tomada de consciência dos deveres está ligada à repressão ou punição diante de um erro/mentira, imposta por adultos, principalmente pelos pais, aos quais as crianças envolvidas emocionalmente respeitam. Doravante, à medida que interioriza as regras entre iguais, os hábitos de cooperação surgem aos poucos dando origem aos julgamentos de responsabilidade subjetiva e de respeito ao outro.

A singularidade/heterogeneidade da criança da educação infantil contemporânea ganha novo contorno quando sobre ela lançamos o olhar piagetiano e quando a escola assume a sua responsabilidade neste processo. Para lidar com a diversidade e a ambivalência humana, Birman (2009), defende que a escola, cuidadora temporária, teria que se transformar para criar em si um parâmetro de autoridade e assumir o papel da constituição efetiva da criança. Ele estende esta revisão para outras áreas além da educação, como a psicologia, a medicina e para a religião. Sua crítica é que em nome da ética, as pessoas não se envolvem para solucionar os problemas reais, e como solução indica o agrupamento das pessoas, com suas diferenças, em prol de propósitos comuns, da ética da amizade e hospitalidade, do respeito e da responsabilidade com o outro, da convivência com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitar a diversidade no espaço escolar é aceitar que as pessoas não são iguais, que uns gostam de matemática, outros detestam desenhar, uns gostam de música, outros não gostam de literatura, uns sonham em ser astronauta, outros sonham aprender as letras do alfabeto, porém a escola não está formatada para atender as individualidades. Amaral (2013, p.20) reforça “é na escola que as múltiplas culturas se encontram e se deparam, apesar de uma organização escolar ainda pautada em um ideal moderno de homogeneização dos sujeitos”. Sendo assim, a aceitação da heterogeneidade humana, via projetos de inclusão escolar, iniciadas no final do século XX, precisa romper com a cultura estereotipada da escola, centrada na seletividade e na homogeneização dos sujeitos.

Concluimos que há necessidade de propostas que incentivem o respeito à singularidade das crianças da educação infantil, visto que esta etapa é o alicerce sobre o qual se sustentam outras fases da aprendizagem sistematizada. E por assim ser, com Piaget (1977; 1998) inferimos sobre a construção de uma educação autônoma e cooperativa feita com e por professoras descentradas, que ensinem e aprendam o respeito pelas diferenças, e, que como afirmam Collares e Moysés (1996) não imponham o padrão de comportamento adulto ou um padrão hegemônico a crianças de 0-5 anos.

À luz de tudo o que foi estudado, discutido e apresentado neste artigo, finalizamos este trabalho com uma proposta de ação multiplicadora dos conhecimentos adquiridos durante a realização desta pesquisa, desenvolvendo um projeto de Rodas de Conversas, junto aos professores dos Centros de Educação Infantil estudados. As Rodas de Conversas serão realizadas mensalmente, com o objetivo de oportunizar o debate sobre as dificuldades da escola em atender aos alunos heterogêneos, bem como refletir sobre as práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, T. C. **Descentração cognitiva e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares**: um estudo exploratório. 2013,108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2013.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 276 p.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 260 p.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a. 120 p.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b. 212 p.

BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o mal**: agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Record Editora, 2009.

BIRMAN, J.; CAPELATTO, I. **Educação e limites**. CPFL - TV Cultura, 26/01/2009. Disponível em: www.youtube.com.br. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Pacto irá garantir alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/11/08/pacto-ira-garantir-alfabetizacao-de-todas-as-criancas-brasileiras-ate-os-oito-anos-de-idade>. Acesso em: 16 set. 2015

CARVALHO, E. J. G. de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. (orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.

COLLARES; C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. 1995. In: ALVES, M. L. (Org.). **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p 25-31.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C.. **Descentração cognitiva e sua relação com a construção da cooperação**. 2012. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2012.

FONZAR, Jair. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 5, p.81-103, Dec. 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601986000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 15 out 2015.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 266 p.

LUENGO, FC. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 142 p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/sw26r/pdf/luengo-9788579830877.pdf>. Acesso em: 13 out 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v.14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>. Acesso em: 13 out 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996. 80 p.

MORAES, Z. L. **Contribuições de Pichon-Rivière e Bauman para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea.** 2013. 58 p. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/Zelia_Lino_Moraes.pdf. Acesso em: 13 out 2015.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.