

# Projeto Político Pedagógico

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE/UFES

VERSÃO ATUALIZADA (2021)



# Sumário

**1. APRESENTAÇÃO**

**3**

**2. O CEI CRIARTE/UFES NO OLHAR...**

**5**

**3. DIAGNÓSTICO**

**10**

**4. REFERÊNCIAL TEÓRICO**

**64**

**5. GESTÃO EDUCACIONAL**

**137**

**6. AVALIAÇÃO NO CEI CRIARTE**

**146**

**7. REFERÊNCIAS**

**153**

**8. ANEXO**

**162**

# 1. Apresentação

*“O Projeto Político Pedagógico concebido como organização do trabalho da escola deve estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita” (VEIGA, 2006).*

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte/CE/Ufes, é um documento que reflete a proposta educacional dessa instituição. Trata-se de um instrumento que caracteriza a nossa identidade institucional, em seus aspectos éticos, estéticos, físicos e sociais. É também um documento democrático, que foi construído a muitas mãos por toda comunidade escolar: crianças, servidores e famílias.

A primeira versão do PPP do CEI Criarte foi produzida por meio de um Projeto de Extensão realizado durante o período de julho de 2015 a dezembro de 2016. O trabalho foi desenvolvido por meio de grupos de estudo e de comissões com representações de todos os segmentos do Cei Criarte e os textos finais que compõem o documento, foram aprovados em plenárias envolvendo todos os participantes.

Como previsto em sua primeira versão, foi estabelecido que a avaliação deste documento, produzido coletivamente, fosse realizada como um processo contínuo de reconstrução e de revisão acompanhadas e (re)avaliadas pela comunidade escolar. Para isso, em agosto de 2018, foi constituída a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político Pedagógico, designada meio da Portaria N°4, de 03 de setembro de 2018, composta inicialmente pelas seguintes membras:

Janaína Silva Costa Antunes - diretora; Nádia Ferreira de Faria Braga - pedagoga; Flávia Amorim Sperandio - pedagoga; Lorrana Neves Nobre - representante do segmento dos técnicos administrativos em educação; Zínia Fraga Intra - representante do segmento de docentes e Raphaela Tavares de Alvarenga Rabelo - representante das famílias.

Durante o processo de avaliação do documento, tivemos alguns percalços, como a pandemia do novo Coronavírus (2020/2021) que culminou no adiamento das reuniões e, conseqüentemente, o tempo de conclusão dos trabalhos foi maior que o planejado. Houve também mudanças na composição da comissão com a eleição da nova direção, assim, na conclusão dos trabalhos, tivemos também a participação da servidora Maria José Rassele Soprani representando a direção do Cei Criarte. Contamos também com os bolsistas do Projeto Especial de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - Paepe II, Lisley, Marcos e Maria Alice, que foram responsáveis pela diagramação do documento, dando uma nova aparência ao PPP.

Inicialmente, as reuniões da comissão aconteciam regularmente em toda primeira segunda-feira de cada mês. Nas primeiras reuniões da comissão, a Programação da Ação foi retomada e, ponto a ponto, foram verificadas as ações já realizadas, as que ainda precisavam ser concluídas e as que necessitavam ser revistas. Já em 2019, a comissão iniciou a revisão do texto do PPP publicado em 2016, conforme previsto. Dentre as atualizações do documento, destacamos a inclusão do Capítulo de Avaliação no CEI Criarte: concepções e apontamentos, a inclusão do texto sobre datas afetivas e culturais e a atualização do Capítulo Diagnóstico com dados atuais de toda comunidade escolar. Nesta nova versão atualizada, trazemos também outros olhares por meio de novos depoimentos de crianças, servidores e famílias que compartilharam conosco as suas impressões sobre o CEI Criarte.

Assim, apresentamos a versão atualizada do PPP do CEI Criarte (2018-2021).

Cordialmente,  
Comissão de Acompanhamento e  
Avaliação do Projeto Político Pedagógico.



## 2. O CEI Criarte/UFES no olhar...

### 2.1. das crianças

"[A Criarte é um lugar bom para as crianças] porque elas aprendem muitas coisas boas"

**Clara** - G4V / 2020



"Eu gosto do pátio, das professoras, da comidinha daqui"

**Isaque** - G4V / 2019

"Eu adoro brincar no pátio, porque tem muita areia"

**Letícia** - G4V / 2019 (4877)

"Eu gosto de brincar, eu gosto de subir no escorregador, eu gosto de tudo, da casinha, de tudo, do gira-gira"

**Benjor** - G4V / 2019 (MOV\_4877)



"Eu gosto de minhoca. Os passarinhos comem minhoca. Elas ficam na areia"

**Maria** - G3V / 2020

"Eu gosto da Criarte, aqui tem brinquedo, também tem balanço, também tem escorregador"

**João Luís** - G3V / 2020



"O que eu mais gosto aqui no CEI Criarte é o Chicon\* e aqui, porque aqui é o melhor lugar que existe"

**Júlia** - G5V / 2019

*\*Projeto "Brinquedoteca: aprender brincando", coordenado pelos professores José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.*

## 2.2. das famílias

"Gosto especialmente de uma palavra: recordar. Recordar tem as raízes no prefixo re (ação repetida) e no latim cor (coração), ou seja, passar de novo pelo coração. Quando me recordo, ou passo de novo pelo meu coração as memórias de minha mais tenra idade, ela sempre está lá, Criarte. Meus pais se conheceram na UFES, no curso de graduação. Ambos se tornaram servidores da UFES. Em 1985 participaram de um sorteio, e conseguiram uma vaga para seu único filho na Criarte. Me lembro de brincar no pátio da escola. Naquela época os brinquedos eram pneus, que nós rolávamos no pátio alegremente. Me lembro quando me machuquei, pisei num rastelo de jardim tinha sido deixado perto da entrada da escola, furei o pé e fui levado para o hospital. Me lembro que eu era uma das últimas crianças a ir embora, não porque meu pai chegasse tarde, mas porque era difícil me tirar escola, eu queria ficar lá. Me lembro do meu melhor amigo na Criarte, Wallace, e tive a oportunidade de reencontrá-lo anos depois. Pois o tempo passou, fiz minha graduação na UFES, e a exemplo de meus pais também me tornei um servidor da UFES. Tive filhos, gêmeos. O ano agora é 2019, também participei de um sorteio, e tive a sorte de conseguir matriculá-los na Criarte. É um deleite para mim levar meus filhos, como também para meu pai levar seus netos, e recordar tudo aquilo. Espero que eles também levem consigo belas recordações, e quem sabe também, não só eles mas as próximas gerações."

**Alan** - Pai do Davi e Theo G3V / 2019

"O CEI Criarte é um sonho muito antigo. Sempre sonhei que meus filhos estudassem no Criarte, primeiro pela qualificação dos profissionais e, segundo, pela liberdade que o espaço físico proporciona.

Foram dias incríveis, os melhores da vida escolar do meu filho. A pandemia nos tirou uma parte dessa convivência tão esperada, mas os momentos ficarão para sempre na nossa memória."

**Catarina** - Mãe do Bernardo Gordiano G5V / 2021

"Para nós, os trabalhos desenvolvidos nos temas propostos pelos Projetos no CEI Criarte é de uma riqueza imensurável. Focar em um tema e a partir dele desenvolver as diversas habilidades da criança proporciona um desenvolvimento maduro, rico em possibilidades e muito profundo. Observamos em nossa realidade, que nosso filho Daniel, demonstrou interesse por diversas habilidades por meio do tema que foi desenvolvido em 2019/2. Em casa, nos sentimos motivados em [re] aprender com ele muitas coisas que não víamos há anos. Foi transformador para todos. Compramos vários livros com a mesma abordagem, os brinquedos e brincadeiras eram, em sua maioria, motivados pelo assunto do momento (no nosso caso, o tema do espaço e suas inúmeras possibilidades e descobertas).

Em relação ao enfoque de direcionar os alunos por meio da observação inicial feita pelos professores, percebemos ser desafiador pois não requer cartilhas e regras a serem seguidas para o aprendizado. Requer, sim, muita capacidade de observação, inovação e dedicação por parte dos professores e auxiliares. Isso é encantador. Parabenizamos a todos por sempre oportunizarem temas, atividades, passeios, debates, com ênfase a uma abordagem única."

**Márcia e Roberto** – Pais do Daniel G3M / 2019

"[Durante o período de acolhimento] nós nos sentimos seguros e muito agradecidos por tamanha receptividade e cuidado com nosso filho e também com as outras crianças.

[A Criarte é uma escola] muito acolhedora. Suas orientações sobre o acolhimento e também todo esse processo nos passa segurança, confiança e tranquilidade. O acolhimento da escola é especial e diferenciado. Estamos muito felizes por agora fazermos parte dessa grande família Criarte."

**Elaine** – Mãe do Davi G2M / 2020



## 2.3. Equipe Cei Criarte

"Gosto de trabalhar no CEI Criarte pois contamos com um extenso espaço exploratório para as crianças e adultos que ali convivem, dentro e fora dos nossos portões. Com dois pátios amplos com árvores, um caixa de areia e brinquedos, as crianças têm aqui a oportunidade de pisar no terra, identificar elementos da natureza, brincar e interagir observando os espaços, descobrindo uma novidade a cada dia pois a natureza se renova por meio de plantas e frutos que crescem e pelos pequenos animais que nos visitam. Fora dos nossos portões, contamos com outros espaços da Universidade como os caminhos com grandes pedras no entorno que "convidam" as crianças a escalarem, o Centro de Educação Física com a pista de atletismo e o espaço de brinquedoteca, o Cine Metrópolis, a Biblioteca e tantos outros espaços que as crianças podem conhecer e reconhecer, fazendo parte da vida da Ufes desde pequenos."

**Fabiola Alves Coutinho Gava** - docente.

"O nosso CEI funciona em um espaço privilegiado, pois situa-se dentro de uma universidade federal, sendo uma das creches universitárias existentes no Brasil, e completa 45 anos de existência este ano. Trabalhar em um espaço tão dinâmico é estar em constante evolução profissional e intelectual, pois nos instiga a buscarmos aprimoramento profissional, uma vez que nosso ambiente de trabalho alia o tripé no qual a universidade é constituída: pesquisa, ensino e extensão. Sinto orgulho em trabalhar numa instituição que apoia a formação de profissionais de inúmeras graduações e está na vanguarda da educação infantil. Além disso, presenciar diariamente a alegria e a energia contagiante dos nossos pequenos me traz grande satisfação em fazer parte da equipe de profissionais que atua neste setor. Não posso deixar de mencionar também o prazer em usufruir deste espaço físico tão vívido, verde, amplo, rodeado por árvores frutíferas e pequenos animais."

**Maria José Rassele Soprani** - técnica administrativa em educação.



"O CEI Criarte é um campo de ensino, de pesquisa e de extensão que potencializa a profissionalidade e a formação docente. Constituir-me professora e pesquisadora em seus espaços-tempos é motivo de orgulho, dedicação e estima pela educação pública. Os encantamentos das crianças por seus pátios, árvores, animais, salas, brinquedos, pessoas e aprendizagens são os maiores disparadores para ampliação desse desejo de ser - sendo professora com a infâncias."

**Larissa Ferreira Rodrigues Gomes** - docente.

O CEI Criarte representa, para mim, não sem contradições, uma real demonstração de como a educação pública traz consigo o compromisso com uma formação humana em que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são valorizados, apesar de todas as dificuldades, especialmente as do tempo presente.

**Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares** - docente.

Estar com as crianças é, sem dúvida, uma das coisas que mais gosto no CEI Criarte. Elas me desafiam, me instigam, me motivam, me encorajam, me alegam. Tenho aprendido, a cada dia que passa, o quão interessante é conviver com elas... a curiosidade; o deslumbramento com coisas que, às vezes, julgamos ser banais; os diferentes modos de ser das crianças e famílias... Tudo isso associado ao fato de o CEI Criarte estar situado dentro da Ufes, me estimula a pesquisar e a aprofundar conhecimentos, dentre outros temas, sobre o lugar (e a importância) da mediação docente na Educação Infantil.

**Alessandra Martins Constantino Cypriano** - docente.



## 3. Diagnóstico

### 3.1. Contextualização

O Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES funciona em uma autarquia descentralizada por serviços com especialização de fins, pois se trata de uma universidade federal, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Dessa forma, segue os preceitos da Administração Pública e pauta-se em finalidades pré-estabelecidas, transcritas na Carta Magna ou nas leis, e submete-se indeclinavelmente a busca de um fim que deve satisfazer a necessidade da coletividade como um todo, promovendo o bem-estar social por meio da prestação de serviços para seus usuários.

Como veremos, as histórias das instituições de Educação Infantil ligadas a órgãos da Administração Pública Federal estão associadas à concepção assistencialista, reportando-nos à trilha percorrida, principalmente pelas mulheres, na luta por creches, reivindicando melhores condições de vida, o atendimento à criança na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos e pleiteando um local onde pudesse deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. As funcionárias e servidoras públicas passaram a reconhecer seus direitos sociais, entre os quais o seu direito à creche no local de trabalho e a obrigação do Estado, como empregador em oferecer esse serviço (SOPRANI, 2015). É neste contexto, então, que surgem as primeiras unidades de Educação Infantil nas universidades federais brasileiras, bem como, o início da história do CEI CRIARTE/UFES.



Mateus - Grupo 5 Vespertino / 2020

## 3.2. Histórico do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

A preservação da memória institucional propicia, além do resgate do passado, fortalecer suas bases, pois a memória organizacional amplia a compreensão das diferenças e dos limites de cada período, auxilia no descobrimento de valores, na renovação de vínculos, subsidiando-se dos referenciais existentes para construção do presente e para o planejamento do futuro.

Preservar a memória de uma organização é manter a instituição viva, em constante dinamismo, enaltecendo a marca dos sujeitos que da história institucional fizeram parte. Somando-se a essa, a contribuição dos novos atores que se inserem a cada momento neste espaço, todos, motivados pelas demandas do seu tempo, considerando a situação social, política, econômica e cultural de cada época.

O resgate da história do Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES foi produzido alicerçado em documentos e memórias, organizadas e relatadas com base em narrativas, registros e produções acadêmicas<sup>1</sup> elaboradas a partir de experiências oportunizadas neste espaço, durante suas quatro décadas de história, até o ano de 2016.

O CEI CRIARTE funciona dentro do campus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) localizada no bairro Goiabeiras, Vitória, capital capixaba. Para compreendermos a inserção do CEI neste espaço, é necessário rememorar brevemente a história da própria universidade.

A UFES era, a princípio, uma instituição estadual que foi criada em cinco de maio de 1954, pela Lei 806/1954 e, posteriormente, federalizada pela Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961.

Segundo Borgo (2014, p. 30), “[...] pretendia-se que a instituição não se limitasse a ser uma simples transmissora de cultura, mas se voltasse também para a produção de conhecimento, mediante a pesquisa, e para a prestação de serviços em perfeita sintonia com a comunidade”. Com a finalidade de atender às demandas políticas e estruturais ao longo de sua história, surge para a autarquia a necessidade de implantação de um novo tipo de prestação de serviço, conquistado principalmente, a partir da luta iniciada na década de 1970 pelos movimentos sociais de comunidades, mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas que

---

<sup>1</sup> COSTA, Silvana Venturini Resende, et al. Proposta Pedagógica: um caminho em construção. Trabalho de Pós-graduação. Instituto de Ensino Superior Nelson Abel de Almeida. Vitória, 1993. FREIRE, Giovana de Souza, COSTA, Silvana Venturini. UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS. In: Centro de educação Infantil Criarte, Nosso caminho. Goiânia: FUNAPE, 2009. P. 51 a 62. PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CEI CRIARTE-UFES. Disponível em [http://www.prograd.ufscar.br/GTUAC/Projeto\\_CEI\\_Criarte-UFES.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/GTUAC/Projeto_CEI_Criarte-UFES.pdf). > REGIMENTO INTERNO-Centro de Educação Infantil CRIARTE /UFES. RONCHI FILHO, Jair. A pré-escola Criarte da UFES: sua trajetória e seus conflitos na tentativa da construção de um projeto pedagógico. Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, 1995. RONCHI FILHO, Jair. Cartografando fazeres em um Centro de Educação Infantil: experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, 2010. SOPRANI, Maria José Rassele. O desvio de função no centro de educação infantil de uma autarquia federal. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública/UFES, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1558>>.

reivindicavam creches no ambiente de trabalho. Dessa forma, surge também o reconhecimento do direito à creche no local de trabalho para as funcionárias e servidoras públicas e a obrigatoriedade da prestação deste serviço pelo empregador, o Estado (SOPRANI, 2015).



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

É neste contexto que surgem as primeiras unidades de Educação Infantil nas universidades federais brasileiras. Segundo Raupp (2001, p. 4), “o mapeamento revelou a existência de vinte creches universitárias federais, administradas no interior de 20 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)”, e dentre elas o nosso CEI.

A história do CEI CRIARTE/UFES teve início em 1975, quando de acordo com Ronchi Filho (1995, p.32) “a necessidade de oferecer atendimento em creche aos dependentes dos membros da comunidade universitária [...] foi detectada em um estudo feito pela então Divisão de Assistência Comunitária”. Segundo o autor, a partir desse estudo foi elaborado um projeto de implantação de creche para atender aos filhos de alunos, professores e servidores da autarquia, contemplando o atendimento de crianças de seis meses a quatro anos de idade.

Em agosto de 1976, o projeto foi iniciado com o atendimento, inicialmente, apenas às turmas de dois a quatro anos, em uma sala cedida pelo Centro de Artes (CEMUNI V) da universidade. Na sua fase inicial, a Pré-Escola Criarte se constituía em um espaço que provia um atendimento com a prevalência de um

escopo mais assistencialista, tal como ocorria em muitas outras instituições de pré-escolares no mesmo período. Era um local para acolhimento das crianças enquanto os pais trabalhavam ou estudavam e priorizava-se às tarefas de higiene, alimentação e o sono, sem a contemplação do aspecto pedagógico no procedimento de trabalho desenvolvido.

Segundo Freire e Costa (p. 51, 2009) “a procura de vagas foi grande e logo ultrapassou a capacidade do projeto implantado”. Dessa forma, relatam as autoras, “[...] foi formada uma equipe para redimensionar o atendimento e redefinir os objetivos por meio de uma reavaliação do projeto original e acompanhamento de sua implantação”.

Nesse contexto, foram designadas, pela administração central, pessoas com o cargo de agente administrativo, estagiários (bolsistas) do curso de Artes e de Educação Física para atuar no atendimento às crianças (FREIRE E COSTA, 2009). Ainda de acordo com as autoras (2009, p. 52), “[...] nesse período, eram atendidas 100 crianças divididas em cinco grupos, assim distribuídos: dois grupos na faixa etária de um ano, dois, na faixa etária de dois a quatro anos e um, na faixa etária de cinco anos, com atendimento em tempo integral”.

O funcionamento em local não apropriado e a crescente procura por vagas fizeram com que a então Sub-Reitoria de Planejamento da universidade liberasse um espaço físico específico para construção da Pré-escola, por volta de 1983.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Assim, em 05 de novembro de 1984, as novas instalações da Pré-escola CRIARTE “Janilda Nunes Passos”<sup>2</sup> foram inauguradas, contando com cinco salas de atividades, possibilitando o atendimento de cinco grupos de crianças no período matutino e cinco grupos no período vespertino. Vale ressaltar que o prédio foi entregue com equipamentos e mobiliários inadequados e insuficientes para as salas de atividades, como mesas, cadeiras e estantes. Com a ajuda dos pais, os profissionais procuraram reestruturar o novo prédio, mesmo que de maneira artesanal, com caixas de maçãs como estantes (Proposta de Institucionalização do Centro de Educação Infantil CRIARTE – UFES Agosto de 2011, p. 6).

Nesse período, houve um investimento por parte dos profissionais na organização de um trabalho com ênfase no aspecto pedagógico e na modificação de determinadas ações no seu cotidiano, por meio de um redimensionamento da coordenação pedagógica, juntamente com intercâmbios mantidos com outras instituições de educação infantil. A partir de então, a Pré-escola inicia um processo de rompimento com o caráter assistencialista que predominava no entendimento e na prática desenvolvida no seu interior. Começa a busca por uma prática pedagógica mais criativa e autônoma (COSTA et al, 1993).

Dessa forma, os servidores que ali atuavam, experienciaram palestras proferidas por professores dos diversos cursos de graduação da própria universidade da qual fazia parte o centro de educação infantil.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

---

<sup>2</sup> A Pré-escola recebeu esse nome homenageando Janilda Nunes Passos que atuou no espaço como professora e coordenadora pedagógica, tendo falecido antes da inauguração das novas instalações do CEI.

Com um número crescente de crianças necessitando de creche, a solução para atender a demanda da época foi a consagração de um convênio com a Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA), que atuava na universidade naquele período, para a contratação de um grupo de funcionários.

Em 1992, houve uma tentativa de oficial de criação e liberação de vagas para o cargo de professor para atuar na Pré-escola. A Decisão no 114/92 aprovada pelo Conselho Universitário “foi encaminhada pelo Reitor<sup>3</sup>, em 16 de novembro do mesmo ano para o Ministério da Educação - MEC, no entanto essa solicitação não obteve retorno” (RONCHI FILHO, 2010, p.43).

Em 1995, o coordenador pedagógico<sup>4</sup> da Pré-Escola foi convocado pelo reitor para fazer parte de uma comissão encarregada de elaborar o plano de assistência pré-escolar aos dependentes de servidores da universidade em questão. A partir da implantação desse plano, ainda de acordo com Ronchi Filho (2010), novas dificuldades surgiram para o funcionamento da Pré-Escola, com a demissão de todos os funcionários de uma Fundação vinculada à universidade que atuavam nesse espaço.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

---

<sup>3</sup> Os professores Roberto da Cunha Penedo e Artelírio Bolsanello eram, respectivamente, reitor e vice-reitor da Ufes nesse período.

<sup>4</sup> Professor Jair Ronchi Filho era o coordenador pedagógico nesse período, ainda atuando no cargo de Técnico Administrativo em Educação.

Essa situação obrigou a coordenação da Pré-escola a criar alternativas imediatas para a continuidade dos trabalhos na instituição, como por exemplo, a transferência de funcionários que trabalhavam em outros setores da universidade e, que tivessem formação mínima em magistério para atuar na pré-escola. Dessa forma, explana Ronchi Filho (2010, p. 43), inicia-se a constituição de um novo quadro de pessoal com “profissionais concursados na universidade, exercendo cargos de assistente em administração, auxiliar-administrativo, recepcionista, auxiliar de serviços gerais, copeira e outros que, com formação pedagógica, foram designados para atuar na escola”, junto às crianças em sala de aula.

A implantação desse novo quadro funcional, composto por funcionários da universidade, foi a solução paliativa encontrada para sanar a carência de efetivo profissional vivenciada pela pré-escola na época, resolvendo a crise imediata, porém gerando problemas ainda maiores, pois esses servidores juntaram-se aos que já estavam lotados lá, desde a fundação do espaço, atuando também em desvio de função, ou seja, exercendo atribuições de professores regentes de sala, sem o serem de fato.

A pré-escola foi vinculada, no ano de 1997, ao então Centro Pedagógico, que passou a desempenhar um papel importante no cotidiano do espaço. Nessa direção, Soprani (2015, p. 83) aponta que o local, “além de um centro educacional de atendimento às crianças de 1 a 5 anos, passou a ser também um campo de estágio para alunos, sobretudo dos cursos de Pedagogia, licenciatura em Educação Física, licenciatura em Artes Visuais, licenciatura em Música e para o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa”, e complementa ainda que “com a vinculação ao Centro Pedagógico (hoje Centro de Educação) em 1997, a Pré-escola Criarte passa a ser denominada como Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES, ficando a Reitoria com a responsabilidade de garantir a preservação da área, instalações físicas e manutenção do quadro de pessoal”.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Conforme descrito por Freire e Costa (p. 54, 2009) entre os anos de 1996 e 2000, o CEI Criarte recebeu um grupo de dez professores de 1º e 2º graus<sup>5</sup>, redistribuídos de antigos territórios e que estavam lotados no Centro Pedagógico, tendo sido removidos para o CEI CRIARTE, em face do término do convênio da UFES/Escola Experimental da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)<sup>6</sup>, após a municipalização dessa escola. Ronchi Filho (2010, p. 44) destaca que esse período foi importante, pois “[...] a presença desses professores na instituição implicou um reconhecimento da escola como Unidade Federal de Educação Infantil” naquela época.

Esse fato proporcionou, posteriormente, algumas conquistas citadas pelo autor, tais como: a criação da Associação de Pais Educadores e Amigos do Criarte (APEAC), estruturação do Conselho Deliberativo da escola; participação no Programa de Aprimoramento Docente (PAD) que oferece bolsa de monitoria para alunos da graduação; participação do Censo Escolar desde 2006, dentre outras, completando uma trajetória de 30 anos de existência, naquele mesmo ano.

---

<sup>5</sup> Cargo exercido por esses profissionais no governo federal à época.

<sup>6</sup> De 1988 a 1998 a escola funcionou como uma Unidade de Ensino Federal em convênio com o Município de Vitória; pela Portaria Nº 4.816 de 28/12/1998, da Secretaria Municipal de Educação a Escola foi municipalizada passando a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória” (UFES), passando a ser uma Unidade de Ensino Municipal, em convênio com a UFES. Disponível em: <<http://projetoefufes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 mar 2016.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Nesse ínterim, no entanto, a questão da situação funcional dos servidores que atuavam no Centro de educação infantil começou a ser colocada como um problema cada vez mais contundente com aposentadoria dos professores redistribuídos sem a possibilidade de substituição desses profissionais por meio de novos concursos naquela ocasião (SOPRANI, 2015).

Esse contexto mobiliza em 2008 um grupo de profissionais integrado por servidores do CEI e por professores do Centro de Educação, formando uma comissão com a tarefa de fazer um diagnóstico e elaborar um Projeto de Regulamentação<sup>7</sup> do Centro de Educação Infantil. Freire e Costa (2009) argumentam que o Reitor<sup>8</sup> solicitou que a comissão formalizasse suas solicitações por meio de um projeto que foi concluído em 12 de agosto de 2008 e encaminhado ao Conselho Departamental do Centro de Educação e que apresentava desde então os seguintes entendimentos à página oito da proposta:

*Em relação à institucionalização: que a Criarte seja reconhecida oficialmente como Unidade de Educação Infantil Universitária, vinculada ao Centro de Educação, construindo-se como uma escola de aplicação, atuando nos estudos e pesquisas, na formação de profissionais e no atendimento à comunidade universitária.*

---

<sup>7</sup> Documento elaborado pela Comissão de Elaboração do Projeto de Regulamentação da Criarte. 2008. Universidade Federal do Espírito Santo/CE/CRIARTE.

<sup>8</sup> Rubens Sérgio Rasseli, eleito em 2004 e reeleito em 2008.

*Em relação à institucionalização: que a Criarte seja reconhecida oficialmente como Unidade de Educação Infantil Universitária, vinculada ao Centro de Educação, construindo-se como uma escola de aplicação, atuando nos estudos e pesquisas, na formação de profissionais e no atendimento à comunidade universitária.*

*Em relação ao provimento de cargos para a instituição: criação de vagas para o cargo de Professor de Educação Básica, Técnica e tecnológica [...].*

*Em relação ao projeto institucional: após sua configuração legal [...] criar comissão para desenvolver um projeto institucional com vistas a garantir que a Criarte continue como campo de pesquisa, ensino e extensão [...]. (Freire e Costa p. 55, 2009)*

Não alcançando o retorno esperado de imediato, a proposta de regulamentação de 2008 foi reformulada e reapresentada em 2011 como proposta de institucionalização do Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES, obtendo sua aprovação pelo Conselho Universitário somente em 09 de agosto de 2012, por meio da Resolução 48/2012, tornando essa unidade de creche universitária em um Centro de Educação Infantil universitário institucionalizado (SOPRANI, 2015).

Importante ressaltar que a Resolução 48/2012 do Conselho Universitário não só aprovou a institucionalização do CEI Criarte/UFES Campus Goiabeiras, mas abriu a possibilidade da criação de novas unidades Criarte em outros campi da UFES:

*Art. 1º. Institucionalizar as unidades “Centro de Educação Infantil CRIARTE” nos campi da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Parágrafo único. As unidades “Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES”, doravante denominadas CEI/CRIARTE/UFES, são parte integrante do Sistema Federal de Ensino do Ministério da Educação (SFE/MEC).*

A busca pelo reconhecimento oficial das Unidades de Educação Infantil Universitárias, entre elas o CEI CRIARTE/UFES, se deu por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB) nº 17/2010<sup>9</sup>, aprovado em oito de dezembro de 2010 - proposto pela Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), estabelecendo o seguinte:

*Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas.*

Assim, o Parecer nº 17/2010 CEB/CNE caracteriza as unidades de educação infantil mantidas por universidade federal, ministério ou autarquia federal, como instituições públicas que devem cumprir várias exigências para seu funcionamento:

- *Oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária do atendimento;*
- *Realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;*
- *Atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;*
- *Garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos;*
- *Assegurar carreira e valorização dos profissionais do magistério;*
- *Oferecer aperfeiçoamento profissional continuado;*
- *Assegurar piso salarial profissional; e*
- *Assegurar condições adequadas de trabalho.*

---

<sup>9</sup> Parecer com Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Publicado no D.O.U. (Diário oficial da União) de 28/2/2011, Seção 1, Pág. 25. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 17 mar. 2016.

Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal de ensino devem ter um projeto pedagógico que:

- *Considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);*
- *Apresente os fins e objetivos da unidade educacional;*
- *Explicita as concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;*
- *Considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;*
- *Especifique seu regime de funcionamento parcial ou integral;*
- *Descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;*
- *Relacione os recursos humanos da unidade;*
- *Aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;*
- *Indique a razão professor/criança existente ou prevista;*
- *Descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;*
- *Indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e*
- *Escreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, tomando como referência o projeto pedagógico da escola, cujo sistema de avaliação não pode ter a finalidade de promoção. O projeto pedagógico deve, ainda, especificar:*
  - *A forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes, etapas; e*
  - *Os critérios e periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.*

Verificamos que muitas recomendações do Parecer, além de fixarem as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, oportunizaram os encaminhamentos que culminaram na aprovação da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, da CEB/CNE, apoiada pela a mobilização da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl) junto ao Ministério de Educação.

A Resolução nº 1/2011 CEB/CNE especifica ainda em seus Artigos 7º e 8º a formação dos profissionais aptos a atuar nesses espaços e a autonomia universitária no gerenciamento das unidades.

*Art. 7º A gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.*

*Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.*

Nessa direção, Soprani (2015, p. 85) destaca que:

*A instituição da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 trouxe grandes expectativas de que, finalmente, o CEI tivesse o reconhecimento institucional que almejava no transcorrer dos seus 35 anos de existência, na ocasião, e que pudesse ver resolvido o problema de funcionamento agravado pela escassez de servidores para atuarem como responsáveis por turmas e, posteriormente, a realocação desses servidores em desvio de função para suas funções de origem.*

No entanto, essas expectativas não se concretizaram de modo tão rápido como previsto pela resolução (360 dias), apesar de o projeto de institucionalização do CEI Criarte ter sido um dos primeiros entre as unidades de educação infantil a ser concluído (agosto de 2011), como veremos.

Nesse intervalo, a crescente carência de pessoal, por conta de um número cada vez menor de profissionais para atender a demanda de trabalho com as crianças do CEI, obrigou a reitoria a buscar soluções urgentes. Houve a liberação de quatro vagas para o cargo de auxiliar de creche para a instituição, pois o concurso para professores ainda não tinha sido autorizado pelo MEC. Desse modo, podemos dizer que uma das conquistas já relacionadas à designação da instituição como Centro de Educação Infantil Universitário (CEI - CRIARTE/ UFES) foi o concurso para o cargo de auxiliar de creche realizado em setembro de 2012, o que já proporcionou a nomeação de oito candidatos que já estão atuando nesta instituição no presente momento (SOPRANI, 2015).

Em agosto de 2012, o projeto que foi elaborado a partir da resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), foi aprovado pelo Conselho Universitário por meio da Resolução 48/2012, tornando o CEI um Centro de Educação Infantil universitário. Como aponta Soprani (2015, p. 87) a institucionalização do CEI CRIARTE, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, “modificou de maneira significativa o quadro de servidores, tornando-se necessária a composição de um novo organograma<sup>10</sup> para a adequação aos critérios exigidos pela institucionalização”.

Assim, em 2013, aconteceu a pesquisa eleitoral para a primeira<sup>11</sup> diretora e vice-diretora do CEI Criarte. Na pesquisa, servidores (docentes e técnicos) e os pais das crianças foram consultados acerca da candidatura. Foram escolhidas pela comunidade escolar para esse primeiro mandato pós-regulamentação, a Prof<sup>a</sup> Janaína Silva Costa Antunes e a coordenadora pedagógica Giovana de Souza Freire.

---

<sup>10</sup> A partir do dia 25 de setembro de 2014, R E S O L V E: Art. 1º. Alterar o Anexo da Resolução nº. 08/2014 deste Conselho, no organograma do Centro de Educação (CE): “Onde se lê: ‘Pré-escola CRIARTE’ Leia-se: ‘Centro de Educação Infantil CRIARTE’” Art. 2º. Revogam-se as disposições em contrário - Sala das Sessões, 25 de setembro de 2014.

<sup>11</sup> Anteriormente, não existiam as funções de diretor e vice-diretor do CEI Criarte. Era o/a coordenador/a geral que ocupava esse lugar.

Dois anos após a publicação da Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, as unidades de educação infantil das universidades federais passaram por mais um evento que trouxe tensão aos profissionais destas instituições. Tratou-se do Ofício no 20 da Secretaria de Educação Superior (SESU), da SEB e do MEC, datado de 30 de junho de 2013, enviado aos reitores das universidades Federais, tratando do atendimento em creches e pré-escolas pelas universidades, dispondo que (SOPRANI, 2015, p.85):

*[...] o Ministério da Educação entende que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil onde o campus da universidade é localizado, sendo possível que a universidade encontre soluções conjuntas para a construção de unidades por parte do município que atendam também ao público da universidade. (Ofício no 20 -SESU/SEB /MEC, 2013).*

Nesse sentido, o ano de 2013 trouxe um novo dilema à trajetória do CEI e às creches universitárias no Brasil que viveram um momento que certamente representou mais uma nova luta política dos reitores das universidades, dos professores, de todos aqueles que lidam com a educação infantil, ou seja, uma campanha para que as creches universitárias se mantivessem federalizadas, com quadro de pessoal permanente, com direito a formação, mestrado, doutorado, etc., continuando como grande pólo de ensino de pesquisa e extensão (SOPRANI, 2015).

Diante dessa nova situação, segundo Soprani (2015), o Centro de Educação Infantil CRIARTE também manifestou sua preocupação com os encaminhamentos da Secretaria de Educação Superior do MEC/SESU que apontavam para a decisão de municipalização das unidades de educação infantil das universidades federais. Tal medida, em se concretizando, representaria a desconstrução de uma trajetória exitosa de colaboração científica, acadêmica e social dessas unidades, na consolidação de uma Educação Infantil brasileira de boa qualidade, comprometendo, portanto, esse importante legado de contribuição.

Nesse mesmo ano, em 24 de setembro de 2013, na Câmara dos Deputados em Brasília, ocorreu uma audiência pública com a participação de professores e reitores de todo o Brasil, do secretário de Ensino Superior (Sesu), Paulo Speller, e do Secretário de Educação Básica (SEB) Romeu Caputo para discutir “A defesa da educação básica nas universidades”.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Tal mobilização ocorreu devido à proposta do Ministério da Educação (MEC) de transferir para os municípios a responsabilidade pelas unidades de educação infantil que pertencem às universidades. A audiência e a mobilização das creches universitárias resultaram no recuo do MEC quanto à municipalização das unidades de educação infantil já constituídas nas universidades e no compromisso de continuar atender as creches cujas universidades tivessem interesse em mantê-las, que é caso do centro de educação infantil dessa universidade (SOPRANI, 2015).

No dia 20 de dezembro de 2013 foi publicado no Diário Oficial da União o edital para o primeiro concurso de professores para esse centro de educação infantil universitário destinado a selecionar candidatos com vistas ao provimento de cargos vagos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Quadro Permanente do Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES.

Soprani (2015) destaca que MEC apontou como requisito básico para a liberação dessas vagas de professor a oferta de vagas para crianças da

comunidade externa à UFES, o que até então não ocorria. Diante dessa exigência, fez-se necessária a alteração do Regimento Interno do CEI CRIARTE, no Título III, que trata da organização pedagógica, no Capítulo II, no quesito funcionamento, que estabelecia que ingresso da criança no CEI fosse feito com o sorteio das vagas existentes na proporção de: (70%) das vagas para filhos de servidores técnico-administrativos - ou simplesmente técnicos; (20%) das vagas para filhos de docentes; (10%) das vagas para filhos de alunos, na faixa etária limitada até o 5º aniversário.

A nova proposta de mudança na distribuição de vagas, com o objetivo de incluir a comunidade externa foi, em princípio, na proporção de 25 % das vagas para cada segmento (filhos de técnicos administrativos, filhos de docentes, filhos de alunos e crianças da comunidade externa), já foi viabilizada no edital de vagas para o CEI no final de 2013, para que o percentual referente à comunidade externa já pudesse ser usufruído no ano letivo de 2014 (SOPRANI, 2015). Dessa forma, o Regimento interno do CEI passou a ter seguinte redação:

*Art. 30. O CEI CRIARTE/UFES deverá atender crianças da comunidade universitária (dependentes de servidor docente, servidor técnico-administrativo em educação e discente) na proporção de 25% (vinte e cinco por cento) de suas vagas para cada segmento, respectivamente, e as crianças da comunidade externa à universidade na proporção de 25% (vinte e cinco por cento) das mencionadas vagas.*

*Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas referentes ao percentual reservado à comunidade universitária descrito no caput deste artigo, estas deverão ser remanejadas para atender a comunidade externa. (Incluído pela Resolução nº 11/2013 do Conselho Universitário)*

O ano de 2014, mais precisamente dezembro, marcou o fim de décadas da prestação de serviço no CEI CRIARTE/UFES por servidores técnicos administrativos em educação, atuando em desvio de função como regentes de

sala. Os servidores em desvio revezavam-se nas 10 turmas de educação infantil que por ali passaram durante seus 38 anos de trajetória. Dessa forma, o ano letivo de 2015 iniciou-se sem nenhum desvio de função neste setor (SOPRANI, 2015).

O concurso público permitiu a nomeação de apenas sete professores aprovados. Como consequência, a não liberação do número de vagas necessárias para o atendimento de modo pleno e legal, pela primeira vez, em 2015, as turmas de Grupo 1 não puderam ser ofertadas e, com isso, 24 vagas deixaram de ser disponibilizadas à comunidade, o que nos parece um retrocesso, se considerarmos a trajetória de atendimento da nossa instituição.

Soprani (2015) aponta que tal medida se justificou visando a garantir o fim do desvio de função em sala de aula e assegurar o direito das crianças de usufruírem da educação infantil, desempenhada por um servidor cujo cargo fosse o de professor EBTT, conforme Relatório de Gestão do Centro de Educação da UFES referente ao exercício de 2014:

*Assim, em primeiro lugar, a suspensão da oferta, mediante proposta do Conselho Deliberativo do CEI Criarte ao Conselho Departamental do CE, buscou preservar direitos das crianças. Em segundo lugar, procurou corrigir irregularidade relativa ao desvio de função. Esperamos que essa medida sensibilize a comunidade universitária e a comunidade em geral para participar da luta pela contratação de docentes efetivos para atuar com as crianças. Essa luta tem sido realizada pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl) e pelos docentes e técnicos que atuam nos centros de educação infantil em todo País, mas precisa encontrar amparo e apoio das comunidades (Relatório de Gestão referente ao exercício de 2014, p. 86).*

Muitas ações foram realizadas no sentido de reverter essa situação: reuniões ao longo do ano, solicitações por escrito ao Ministério da

Educação e Planejamento, seminário de pais, panfletagem das crianças, pais e servidores do CEI pelo campus universitário<sup>12</sup>, envio de e-mails à bancada capixaba em Brasília, etc.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes



Fonte: Sítio eletrônico do Sindicato nacional dos servidores federais da educação básica, profissional e tecnológica (SINASEFE). Disponível em: <[sinasefeifes.org.br/criarte-ufes-se-mobiliza-para-cobrar-convocacao-de-professores-e-reabrir-turmas](http://sinasefeifes.org.br/criarte-ufes-se-mobiliza-para-cobrar-convocacao-de-professores-e-reabrir-turmas)>

Acesso em: 27 mai. 2016

<sup>12</sup> Panfletagem pelo Campus no dia 19/12/2015 - nossas crianças vivenciando desde a luta pelo direito à educação, formação política. Disponível em: <<http://www.sinasefeifes.org.br/criarte-ufes-se-mobiliza-para-cobrar-convocacao-de-professores-e-reabrir-turmas/>>.

Como alternativa para minimizar a falta de quantitativo docente para suprir ausências de professoras no caso de licenças médicas ou para que pudessem participar de eventos com a finalidade de investir em sua formação, foi proposta pela gestão do CEI Criarte a adesão de professores/as voluntários/as, conforme a Resolução do Conselho Universitário/Ufes nº26/99. Apesar de reconhecermos que essa figura pode nos remeter à precarização do trabalho docente, no CEI Criarte o processo tem se constituído de um modo um pouco diferenciado.

Os profissionais que atuam de modo voluntário são, geralmente, professores/as recém-formados/as que precisam de experiência comprovada para absorção no mercado de trabalho. Temos mantido voluntários nos dois turnos atuando em conjunto com nossas professoras, vivenciando a docência na educação infantil. Quando é necessário, ou seja, no caso de ausência da professora efetiva, seja por licença médica ou participação em eventos, esses profissionais assumem as turmas para que possamos garantir o atendimento às crianças por docentes.

Nesse cenário, apesar de toda a mobilização, até o momento, não conseguimos a liberação de mais vagas e, o fato mais preocupante: em 2016, além dos Grupos 1, uma turma de Grupo 2 também não foi ofertada, totalizando 39 vagas não ofertadas à comunidade pela não liberação de vagas pelo MEC, apesar da vigência de um concurso válido com candidatos aprovados até janeiro de 2021.

Contradições e retrocesso atribuídos basicamente ao momento atual vivido pelo Brasil, mas que soa mais como falta de vontade política dos responsáveis pela questão em Brasília. Temos a expectativa que essa história possa, em próximos tempos, voltar a atender plenamente à comunidade que tem direito às vagas para atendimento qualificado de nossas crianças.

No segundo semestre de 2016, foi realizado mais um concurso para professores do ensino básico técnico e tecnológico com vistas a preencher a vaga surgida por meio de um pedido de recondução feito por uma professora

ao seu antigo cargo. Tal fato possibilitou a realização do segundo concurso público para professores ao longo da história do CEI, com a aprovação e homologação de mais cinco candidatos.

O ano de 2016 foi um ano muito especial para a equipe do CEI, pois comemoramos os 40 anos de instituição. Para comemorarmos o evento constituímos uma comissão, composta pela gestão e outros profissionais da instituição para organização das comemorações do 40º aniversário do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes.

Nessa direção, a comissão decidiu traçar vários caminhos para enaltecer a instituição desde sua criação nos anos 1970. Com essa ação, buscamos, de certo modo, realinhar passado e presente, trazendo em nossa festa de encerramento, um resgate dos antigos musicais já realizados, como forma de homenagem. Além disso, foram promovidas algumas palestras para toda a comunidade com temas que despertam interesse/preocupação entre todos os sujeitos envolvidos como: “Alfabetização na Educação Infantil”, “Literatura infantil para as crianças”, “Primeiros socorros: como agir em caso de acidentes” e “O sentido da criação/educação consequente: como desenvolver filhos/alunos para a superação de dificuldades e limites de forma saudável”.



Folder das palestras  
Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Também fazem parte dos eventos comemorativos a conclusão dos estudos e a escrita do Projeto Político Pedagógico e o lançamento de um livro intitulado CEI Criarte/Ufes 40 anos: saberes e fazeres na educação infantil, com artigos e/ou relatos de experiência dos sujeitos que compõem a equipe do CEI Criarte/Ufes para que continuemos a imprimir nossas marcas.



Livro *Criarte/Ufes 40 anos: saberes e fazeres na educação infantil*.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Concomitantemente, solicitamos à TV Ufes a divulgação das nossas realizações para dar visibilidade à instituição e evidenciar nossas contribuições para a educação infantil de modo geral à sociedade capixaba. Para marcar essa importante data, a comissão solicitou ao Departamento de comunicação da UFES que criasse um selo comemorativo dos 40 anos e fizesse uma releitura do logo do CEI Criarte para contemplar a inclusão na Educação Infantil.



Selo comemorativo 40 anos



Nova logo do CEI Criarte/Ufes

Devido à instabilidade política que o nosso País enfrentou no ano de 2016, as incertezas e dificuldades no funcionamento das unidades universitárias de Educação Infantil, a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI) organizou, por meio de reunião entre os representantes das unidades (Campinas, agosto 2016), uma mobilização nacional para chamar atenção da sociedade para a situação dessas unidades. O dia 10 de outubro de 2016 foi chamado de Dia D em defesa das unidades universitárias de educação infantil. Foram realizadas ações em todo o Brasil para atingir esse objetivo. O CEI Criarte/Ufes também participou realizando panfletagem e participando de passeatas.



Com o objetivo de continuar investindo na institucionalização do CEI Criarte, em junho de 2017, recebemos duas pedagogas por meio de concurso público. Consideramos a chegada das profissionais mais um importante passo para a organização do trabalho pedagógico.

No mesmo ano, em novembro, a Universidade Federal do Espírito Santo assinou um Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Justiça, o Tribunal de Justiça do Espírito Santo visando a possibilitar ações do Projeto Universidade no Cárcere que objetiva a interação da universidade com a realidade do sistema prisional, incentivando a realização de pesquisas acadêmicas e de ações de extensão envolvendo presos, egressos, familiares e servidores do sistema prisional capixaba.

Nessa direção, as dificuldades foram amenizadas em relação à manutenção do prédio em consequência da redução do contrato com empresa terceirizada, pois passamos a receber dois apenados para auxiliarem na manutenção e limpeza dos pátios, assim como o apoio em pequenos serviços internos e até mesmo a pintura do prédio. Compreendemos a ação da universidade como importante contribuição para os futuros egressos do sistema prisional que buscam a socialização.

Finalizando mais uma parte dessa história, a partir desse breve panorama sobre os mais de 40 anos de existência do CEI CRIARTE/UFES, pretendemos mostrar que, apesar de todas as dificuldades e percalços, a creche universitária foi se constituindo e se solidificando como espaço educativo por meio do desejo e do sonho daqueles que nele trabalharam, escrevendo uma história que representou a luta de muitos que passaram a maior parte de suas vidas, ligados a essa instituição.

Uma memória importante, garantida pelos registros de inúmeros trabalhos e projetos publicados por vários profissionais que por aqui passaram, somando-se à produção dos novos integrantes da equipe do CEI, todos, autores dessa importante memória/história.



Benjamim - Grupo 5 Matutino / 2020

## 3.3 Conhecendo as crianças e as famílias

Apresentamos agora o perfil socioeconômico e cultural das famílias atendidas pelo CEI CRIARTE/UFES, considerando o que preceitua a Lei nº 9394/96 (LDB), em seu Art.12 que assinala que:

*Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*

*VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.*

Os dados apresentados a seguir foram extraídos da ficha de matrícula e de levantamento de caráter qualitativo e quantitativo de pesquisa enviada às famílias das crianças, tomando como referência os dados do mês de maio de 2016.

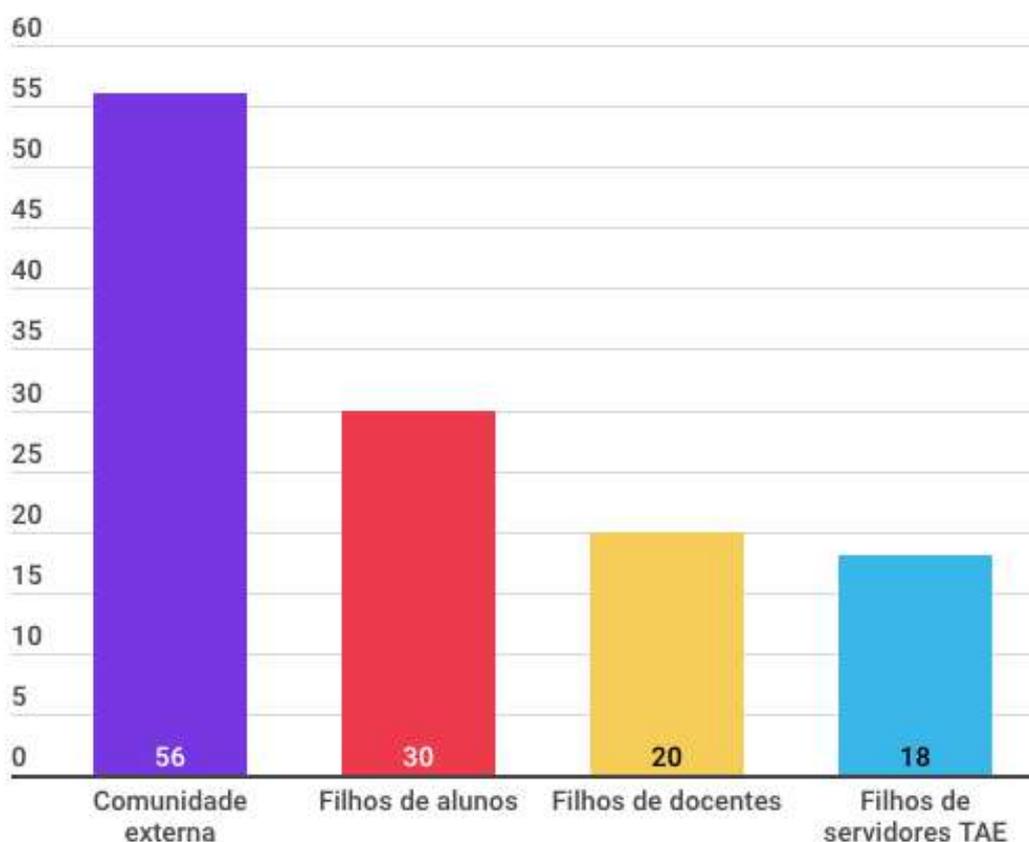
Vale aqui ressaltar que o ingresso da criança no CEI é realizado por meio de sorteio das vagas existentes para atender a comunidade universitária e comunidade externa na proporção de 25% das vagas para cada segmento (filhos de técnicos administrativos, filhos de docentes, filhos de alunos e crianças da comunidade externa), conforme Resolução no 11/2013 do Conselho Universitário da UFES, alterando o Regimento interno do CEI que passou a ter a seguinte redação:

*Art. 30. O CEI CRIARTE/UFES deverá atender crianças da comunidade universitária (dependentes de servidor docente, servidor técnico-administrativo em educação e discente) na proporção de 25% (vinte e cinco por cento) de suas vagas para cada segmento, respectivamente, e crianças da comunidade externa à universidade na proporção de 25% (vinte e cinco por cento) das mencionadas vagas.*

*Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas referentes ao percentual reservado à comunidade universitária descrito no caput deste artigo, estas deverão ser remanejadas para atender a comunidade externa. (Incluído pela Resolução nº 11/2013 do Conselho Universitário)*

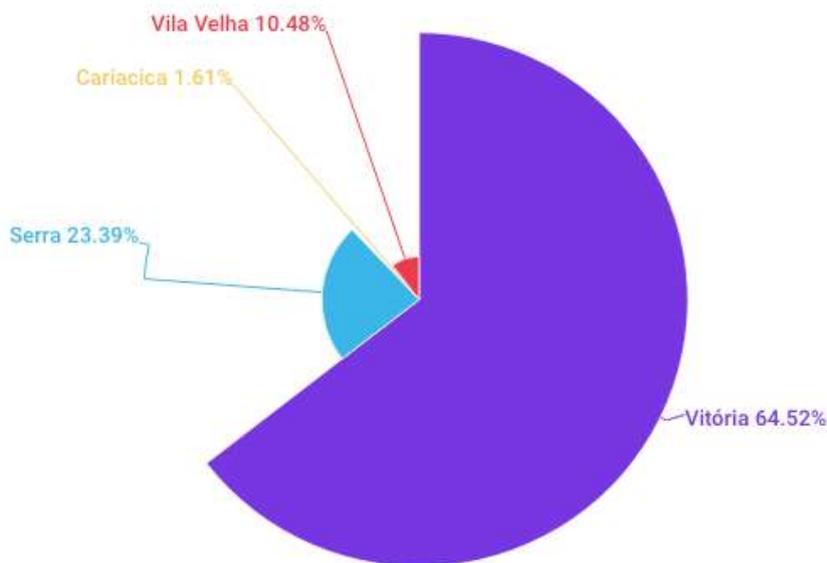
Dessa forma, O CEI CRIARTE/UFES, a partir dos dados compilados no final de 2019, atende 124 crianças inseridas na comunidade escolar, universitária e externa, apresentando a seguinte configuração por vínculo em cada um dos segmentos: filhos de docentes (20), filhos de servidores técnico administrativo em educação (18), filhos de alunos da universidade (30) e filhos de membros da comunidade externa (56).

### Criança matriculada por segmento - novembro/2019



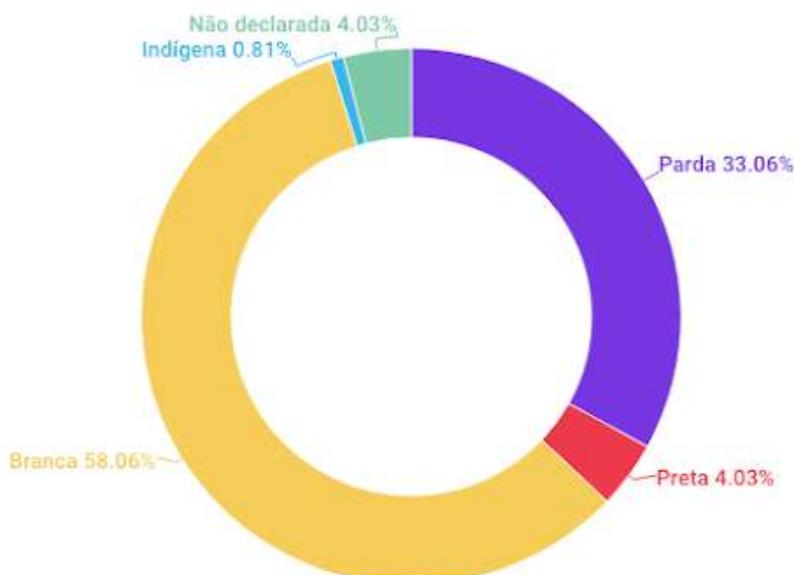
Em relação ao município em que a criança/família reside, os seguintes percentuais foram observados: residentes em Vitória, 80 (64.52%), em Serra, 29, (23.39%), em Vila Velha, 13 (10.48%) e em Cariacica, 2, (1.61%), conforme tabela a seguir:

**Município de residência das crianças atendidas pelo CEI - novembro/2019**



Em relação à cor declarada pelos pais/responsáveis pelas crianças no ato da matrícula foram obtidos os seguintes dados:

**Cor declarada pelos pais/responsável das crianças - novembro/2019**



A faixa de renda salarial familiar declarada no ato da matrícula pela maioria das famílias/responsáveis pelas crianças mostrou-se da seguinte forma: 8 responsáveis declararam ter renda superior a 20 salários mínimos, 25 de 10 a 20 salários mínimos, 40 de 4 a 10 salários mínimos, 35 declararam receber de 2 a 4 salários mínimos, 15 declararam possuir renda de até 2 salários mínimos e 1 declarou não ter renda.

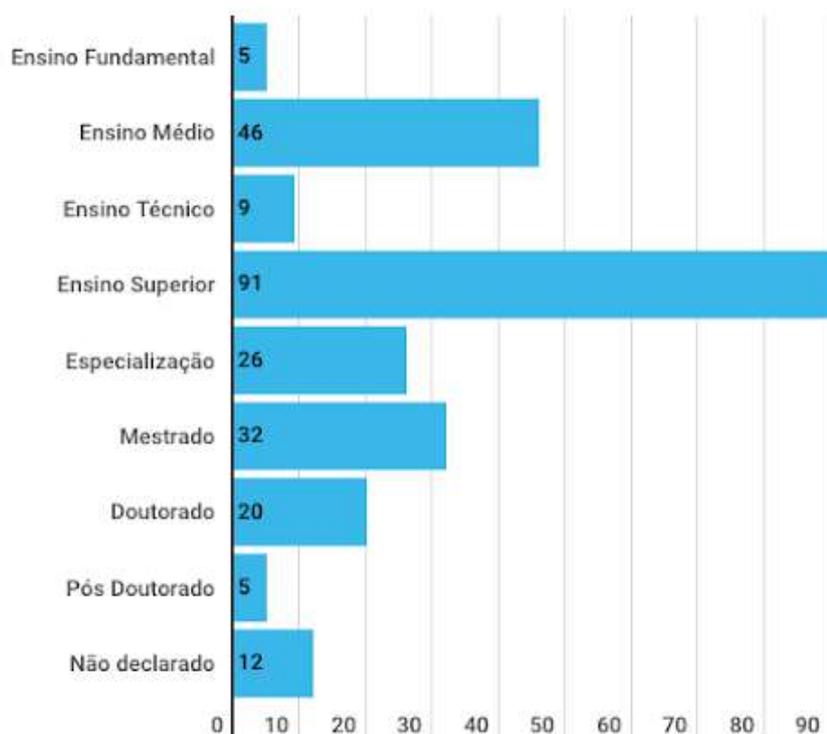
Dentre as diversas religiões professadas pelos pais/responsáveis pelas crianças atendidas no nosso CEI encontramos a maioria Católica (75), Evangélico (28), Cristã (21), Batista (16), Protestante (15), Espírita (14), Luterana (8), Presbiteriana (6), Kardecista (5), Adventista (2), Umbanda (2), Daimista (2), Espiritualista (2), Messiânica (2), Mórmon (1). Não declararam religião (6), um se declarou Ateu (1) e declararam-se sem religião (39).

### Religião declarada pelos responsáveis - novembro/2019



Quanto ao nível de escolaridade dos pais/responsáveis pelas crianças aqui atendidas obtivemos os seguintes dados:

### Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas no CEI - novembro/2019



Dentre os 124 alunos atendidos atualmente na Criarte, duas crianças são público alvo da Educação Especial, com comprovação por laudo.

Ao efetuarem a matrícula de seus filhos no CEI, os pais/responsáveis tomam ciência, por meio de assinatura em anexo da ficha de matrícula, da importância das informações ali contidas e da necessidade de comunicação à escola caso haja qualquer mudança. Tomam ciência ainda de que o CEI Criarte/Ufes, além de promover o desenvolvimento das crianças, tem como objetivo servir como campo de ensino, pesquisa e extensão, para outros cursos oferecidos pela UFES. Para tanto, autorizam ou não seu filho (a), caso necessário, a participar dos estudos, responder questionários e utilizar imagens da criança no ambiente escolar para este fim exclusivo e fazer uso dos dados em congressos, e publicações, desde que seja guardado sigilo. Para este fim, 99% dos pais/responsáveis autorizaram a participação de sua criança.

No ato de matrícula os pais ainda declaram estarem cientes de que esta escola possui um sítio eletrônico ([www.criarte.ufes.br](http://www.criarte.ufes.br)) por meio do qual são postadas as fotos das crianças em momentos lúdicos/e ou atividades pedagógicas realizadas durante os projetos desenvolvidos pela equipe de profissionais da educação da escola. Para este fim, 99% dos pais/responsáveis autorizaram a participação da criança.

Ressalte-se aqui que a coleta e sistematização dos dados aqui apresentados identificaram a clientela atendida pelo CEI Criarte/Ufes no mês de novembro de 2019.



Laura Araújo - Grupo 4 Vespertino / 2020

## 3.4. Conhecendo os profissionais

Atualmente, nossa instituição conta com a atuação de 27 servidores, sendo 17 Técnicos Administrativos em Educação (TAE), 10 Professoras de Ensino Básico, Técnico e Tecnológica (EBTT), 7 estagiários, 8 professoras voluntárias e 2 terceirizadas, organizados como se segue:

### **Direção**

Janaína Silva Costa Antunes

### **Coordenação Pedagógica**

Flávia Amorim Sperandio

Nádia F. de Faria Braga

Fernanda de A. Binatti Chiote

Flávia da Silva Finamore

Ingrid\*

Jassimar Serafim B. Junior\*

João Moreira Dutra Filho

Joarbson Pires Sepulchro\*

Kenia dos Santos Francelino

Larissa F. Rodrigues Gomes

Letícia\*

Lorrana Neves Nobre

Luciana P.R. G. Soares

Maria Anna Xavier Novaes

Maria José Rassele Soprani

Regina Aparecida Quirino

Rejane da Conceição\*

### **Equipe pedagógica - sala de aula**

Alessandra Martins C. Cypriano

Bheatriz Soares Alves Ventura\*

Bianca Bissoli Lucas\*\*

Elis Beatriz de Lima Falcão\*\*

Fabiola Alves Coutinho Gava

### **Secretaria**

Edivânia Rosa Evangelista

Rainer Cruz Merscher Nunes

### **Cozinha**

Adir Inácio Serra

Bernadeth S. dos Santos

Francisca Ferreira Chagas

Janes Mara da Silva

Josenilda N. Barbosa\*\*\*

Laurenita Pereira

### **Recepção**

Débora Maria Rebello Bezerra\*\*\*

\* Professoras voluntárias

\*\* Afastadas para cursar doutorado.

\*\*\* Terceirizadas

Atualização da equipe realizada em fevereiro de 2020.

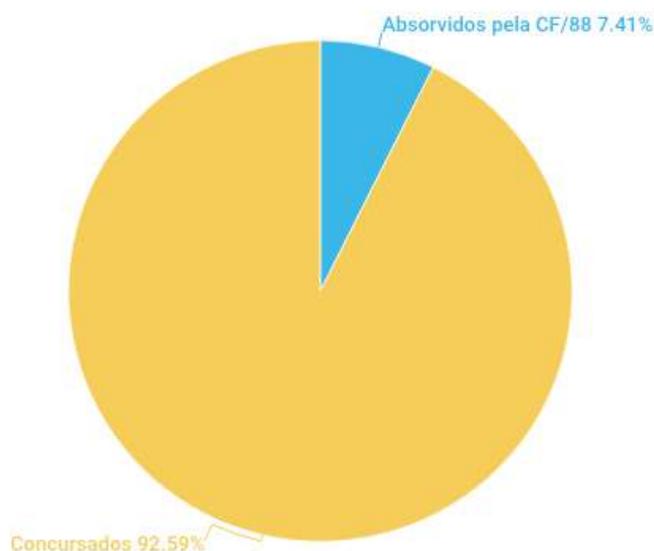
Sabrina Amaral Perovano\*  
Sâmella Santos Delatorri\*  
Taisa R. S. Bahiense  
Tatiana Passos de Oliveira  
Zínia Fraga Intra

### **Estagiários**

Cleidiane Ozório Santos  
Danielly Tintori Nascimento  
Derek Oliveira de Almeida  
Marcos Vinícius Rufino Vianna  
Mariana Araújo Soares  
Meiriane Campos da Rocha  
Renália Ribeiro Delboni

Considerando as mudanças proporcionadas pela institucionalização do CEI e retomando um pouco da nossa história que teve início em 1975, antes mesmo da obrigatoriedade de concurso<sup>14</sup> para o ingresso no serviço público, a atual configuração funcional está assim distribuída: 7% dos servidores ingressaram na UFES/CEI antes da obrigatoriedade de concurso público e 93% dos servidores obtiveram seu ingresso no serviço público por meio de concurso público.

**Forma de ingresso dos servidores do CEI Criarte no serviço público - fevereiro/2020**

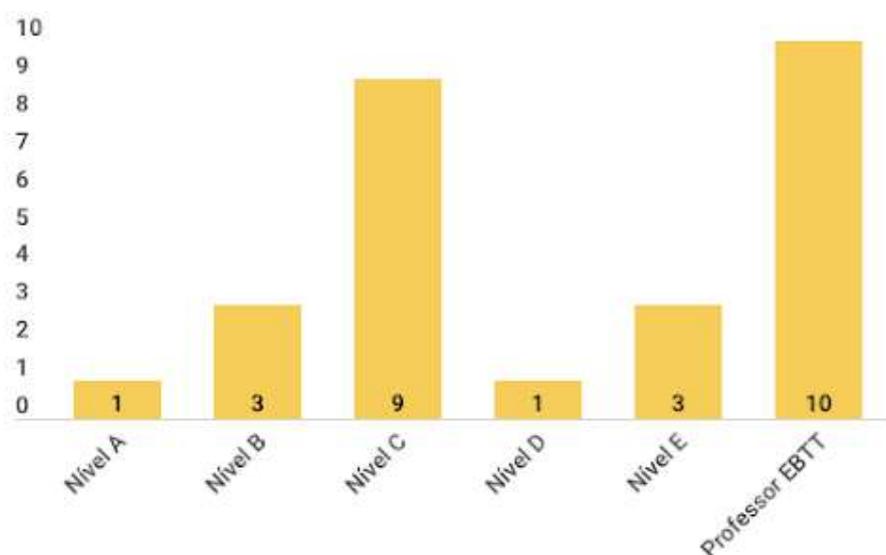


<sup>14</sup> Servidores incorporados ao serviço público pelo processo de absorção devido à promulgação da Constituição de 1988, conforme descreve o artigo 19 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Segundo esse artigo, "os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público" (BRASIL, 1988).

Dentre os cargos originais para os quais os servidores foram absorvidos pela Constituição de 1988 na instituição encontramos: 01(uma) servidor no cargo de servente de limpeza nível A e 01 (uma) servidor no cargo de auxiliar de nutrição nível B.

Entre os servidores concursados temos atualmente no quadro: 01 (uma) servidora no cargo de servente de limpeza nível A, 01 (uma) servidora no cargo de auxiliar de cozinha nível B, 01 (uma) servidora no cargo de auxiliar de nutrição e dietética nível B, 01 (uma) servidora no cargo de cozinheiro nível B, 01 (uma) servidora no cargo de copeiro, 01 (uma) servidora no cargo de auxiliar em administração nível C, 07 servidoras no cargo de auxiliar de creche nível C, 01 (um) servidor no cargo de assistente em administração, nível D, 01 (um) servidor no cargo de técnico em assuntos educacionais nível E, 02 (duas) servidoras no cargo de pedagogo nível E, 10 (dez) servidoras no cargo de professor EBTT.

**Nível de carreira e cargos dos servidores do CEI - março/2020**



O nível de escolaridade dos 27 servidores está representado no gráfico a seguir. A formação ou escolaridade do servidor ao ingressar na autarquia não corresponde necessariamente ao nível de escolaridade exigido para a investidura no cargo específico, ou seja, alguns servidores possuíam nível de qualificação superior ao exigido na data de posse ou qualificaram-se no decorrer de suas carreiras.

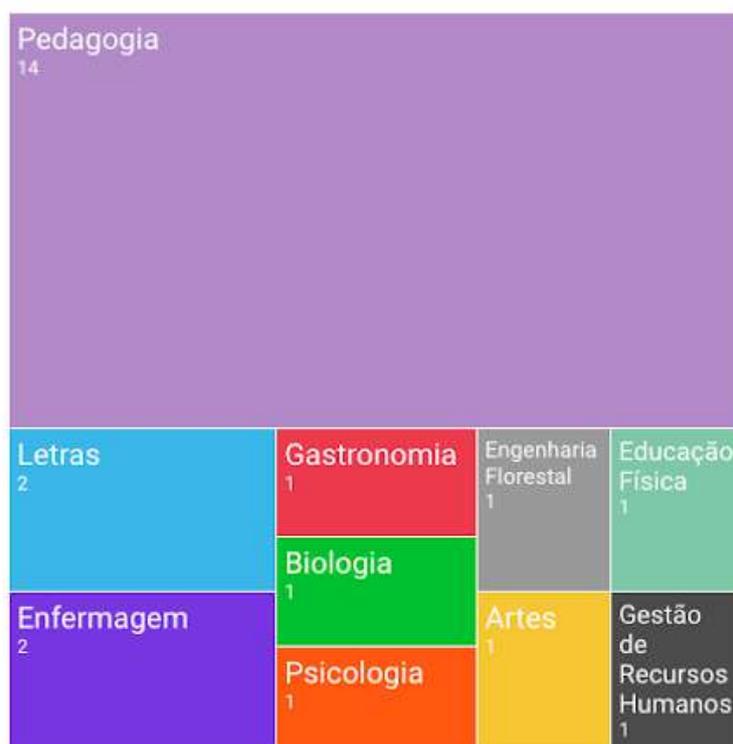
O gráfico a seguir mostra o nível de escolaridade no qual os servidores encontravam-se à época da revisão do texto do PPP (fevereiro de 2020).

### Nível de escolaridade dos servidores do CEI Criarte - fevereiro/2020



A variedade de cursos de graduação entre os servidores técnicos é a seguinte: 02(dois) servidores com graduação em Artes, 01(um) servidor com graduação em Letras, 01(um) servidor com graduação em Psicologia, 01(um) servidor com graduação em Nutrição, 02 (dois) servidores com graduação em Recursos Humanos, 02 (dois) com graduação em Enfermagem, 02 (dois) servidores com graduação em Educação Física e 15 (quinze) servidores com graduação em Pedagogia. Dois servidores possuem nível médio.

### Área de formação dos servidores do CEI Criarte - fevereiro/2020



Dentre esses servidores encontramos ainda alguns cujos cursos estão em andamento: 1 em nível de graduação, 1 em nível de mestrado e 2 em nível de doutorado, porém foram classificados no nível de escolaridade que se encontravam à época da coleta de dados.

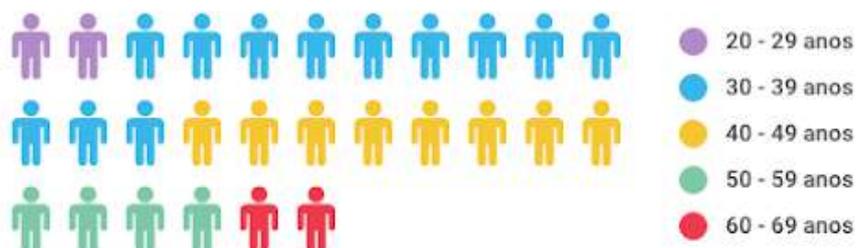
Esses dados demonstram que os servidores buscaram aprimorar seus conhecimentos profissionais durante sua trajetória na instituição, sendo a qualificação não só uma forma de realização pessoal, mas também como um requisito para melhoria salarial prevista no plano de carreira dos servidores.

A institucionalização do CEI CRIARTE/UFES, por meio da Resolução 48/2012, proporcionou a transformação e a construção do quadro de servidores que passou a ser composto por professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Técnicos Administrativos em Educação como mostram os dados apresentados.

Os servidores que atuam no CEI são em sua maioria do sexo feminino, correspondendo a 92,59% do quadro funcional.

A faixa etária dos profissionais da educação do CEI assim se configura:

#### Faixa etária dos servidores do CEI - março/2020



Como vimos, nossa equipe de servidores é composta por sujeitos com formações variadas. Percebemos que essa diversidade enriquece o cotidiano do ambiente escolar, pois contribui para a composição da pluralidade da instituição. Acreditamos que isso potencializa o crescimento de qualquer grupo de profissionais que perseguem o mesmo objetivo: realizar o trabalho pedagógico e/ou administrativo com compromisso e dedicação, objetivando oferecer educação de qualidade à comunidade atendida.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes, 2020

Em pé (da esquerda para direita): Rainer Cruz Merscher Nunes, Débora Maria Rebello Bezerra, Priscila da Costa Lyra, Nádia Ferreira de Faria Braga, Janes Mara da Silva, Francisca Ferreira Chagas, Maria José Rassele Soprani, Elis Beatriz de Lima Falcão, Regina Aparecida Quirino, Flávia da Silva Finamore, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, Flávia Amorim Sperandio, Danielly Tintori Nascimento, João Moreira Dutra Filho.

Sentadas (da esquerda para a direita): Edivânia Rosa Evangelista, Zinia Fraga Intra, Tatiana Passos de Oliveira, Lorrana Neves Nobre, Taisa Smassaró Bahiense, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes, Janaína Silva Costa Antunes, Bernadeth Seixas dos Santos e Fabíola Alves Coutinho Gava.



Clara - Grupo 5 Vespertino / 2020

## 3.5. Caracterização do espaço físico

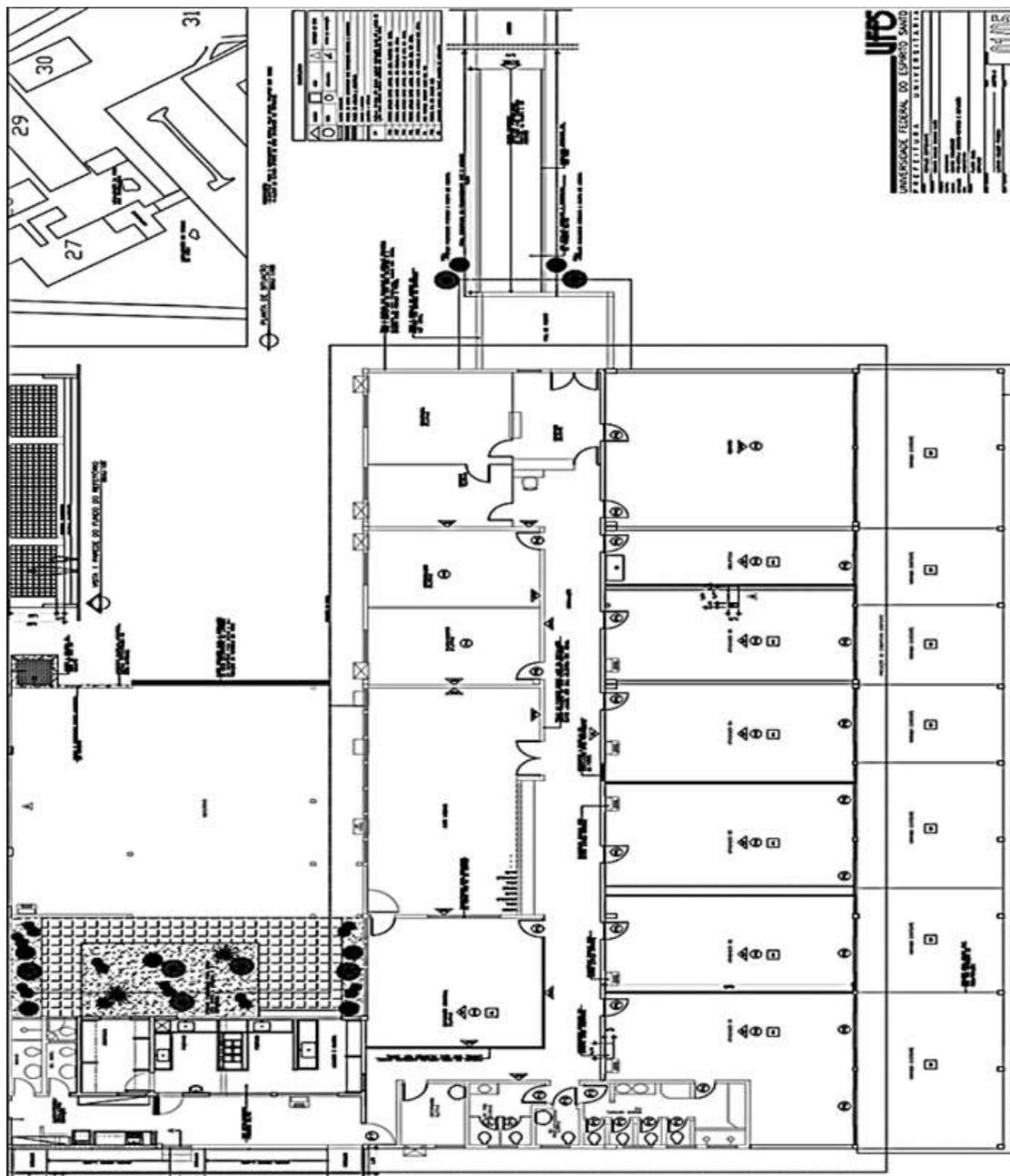


Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes - 2016

O espaço físico do Centro de Educação Infantil - CRIARTE/UFES, cuja entidade mantenedora é a Universidade Federal do Espírito Santo, situa-se no Campus de Goiabeiras, no município de Vitória, no Estado do Espírito Santo.

Nossas atuais instalações possuem uma arquitetura não muito rebuscada, assemelhada a um retângulo. Foi construída em um espaço cercado por um imenso pátio gramado, em um só pavimento, cuja área edificada perfaz um total de 545m<sup>2</sup>.

A planta baixa do espaço físico da unidade dá uma visão geral da área construída e dos espaços que circundam o CEI CRIARTE, trazendo suas respectivas metragens:



Fonte: Gerência de Planejamento Físico da Prefeitura Universitária da UFES

Temos cinco salas de aula para cinco grupos de crianças, parcialmente, nos seus respectivos turnos. O CEI Criarte tem capacidade de atender a 164 crianças no que se refere à razão professor / criança.

A dimensão de cada sala de aula, bem como a quantidade de crianças que as mesmas comportam de acordo com os requisitos estabelecidos na legislação pertinente e se apresentam da seguinte forma em 2016:

#### Capacidade de atendimento e dimensão das salas do CEI CRIARTE/UFES

Denominação dos Grupos	Faixa etária	Dimensão das salas	Crianças/sala
Grupo 1	1 a 2 anos	45,54m <sup>2</sup>	12
Grupo 2	2 a 3 anos	41,14 m <sup>2</sup>	15
Grupo 3	3 a 4 anos	44,43 m <sup>2</sup>	15
Grupo 4	4 a 5 anos	39,31 m <sup>2</sup>	20
Grupo 5	5 a 5 anos e 11 meses	37, 84 m <sup>2</sup>	20
<b>Capacidade atendimento</b>	Crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses		82 (turno) / 164 (total)

Nossas salas de aula estão equipadas para proporcionar um adequado atendimento ao público infantil, possuindo além de mesas e cadeiras, quadro, espelho, armários, prateleiras, rádio CD/MP3 com entrada USB, ventiladores, bebedouro e pia para higienização das mãos, portas amplas de madeira que dão acesso aos respectivos solários.

Nossos solários proporcionam às crianças uma extensão da sala de aula ao ar livre. Em frente a esses solários, há uma extensa área gramada com inúmeras árvores frutíferas.

Nossas dependências possuem dois pátios bem amplos. O Pátio Parque de Diversões<sup>15</sup> situa-se na parte da frente do CEI, contando com escorregadores, balanços e uma casa de boneca bem ampla, uma espaçosa casa/caixa de areia, coberta e projetada para evitar contaminação da areia.

<sup>15</sup> Nome escolhido para o pátio da frente pelas crianças como resultado de uma eleição que envolveu a todas as crianças. Essa foi uma ação ligada ao projeto da turma do grupo 5 vespertino (2017) da Prof<sup>a</sup> Elis Beatriz de Lima Falcão que teve como desdobramento a escolha dos nomes dos pátios do CEI por todas as crianças da instituição.



Pátio "Parque de Diversões"



Caixa de areia

Esse pátio é interligado ao Pátio das Crianças por um espaço conhecido como horta que também abriga uma área coberta, com churrasqueira, pia, e mesa, denominada pelos servidores como "cantinho da roça" e que já serviu como cozinha experimental para alguns projetos pedagógicos e eventuais confraternizações entre os servidores que aqui atuam. O Pátio das Crianças, que fica ao lado de uma quadra poliesportiva compartilhada com a EMEF UFES (escola da prefeitura municipal de Vitória instalada no campus da UFES), também é bem amplo, gramado, com escorregadores, balanços, brinquedo gira-gira, túneis de manilhas, bancos apropriados para área externa.



Pátio "das crianças" / Quadra uso comum com EMEF UFES ao fundo

Para atendimento às crianças, o CEI possui ainda um banheiro coletivo. Nesse mesmo espaço, encontramos dois fraldários e uma área própria para banho das crianças. Há ainda outro banheiro infantil na área externa (no refeitório), que é usado pelas crianças quando estão realizando aulas de educação física ou brincando no pátio da frente do CEI.

Para atendimento à comunidade escolar adulta (pais, servidores e visitantes) há dois banheiros, sendo um para atender ao público masculino e outro ao público feminino. O CEI ainda conta com mais um banheiro e um vestiário que se localizam em uma área de serviço, próxima à cozinha e ao almoxarifado para atender ao serviço de apoio e aos terceirizados.

O CEI ainda possui uma ampla sala espelhada, equipada com armário com aparelho de som, ar condicionado e módulos estofados, usada como espaço para aula de educação física.

A estrutura física conta ainda com um espaço amplo, com 61,79m<sup>2</sup>, que denominado sala multiuso, onde são realizadas reuniões, sorteio de vagas, formação continuada dos servidores, dentre outros.

Contamos com uma sala de apoio para os servidores adequadamente equipada com ar condicionado, geladeira, bebedouro (filtro), computador, conexão Wi-fi, armários com chaves, um pequeno sofá, estante com livros, etc. Há também as salas da direção e da coordenação pedagógica onde acontecem os planejamentos pedagógicos com os professores, auxiliares, monitores e estagiários e as reuniões reservadas com os pais/responsáveis pelas crianças.

O Centro de Educação Infantil possui ainda uma pequena biblioteca, com 21,30m<sup>2</sup>, equipada com ar condicionado, ventiladores, um computador, armários, almofadas em formato de bichinhos, estantes, brinquedos pedagógicos de madeira e uma grande variedade de livros infantis, assim também como alguns livros relacionados à Educação Infantil, à Gestão Escolar e à Administração Pública.

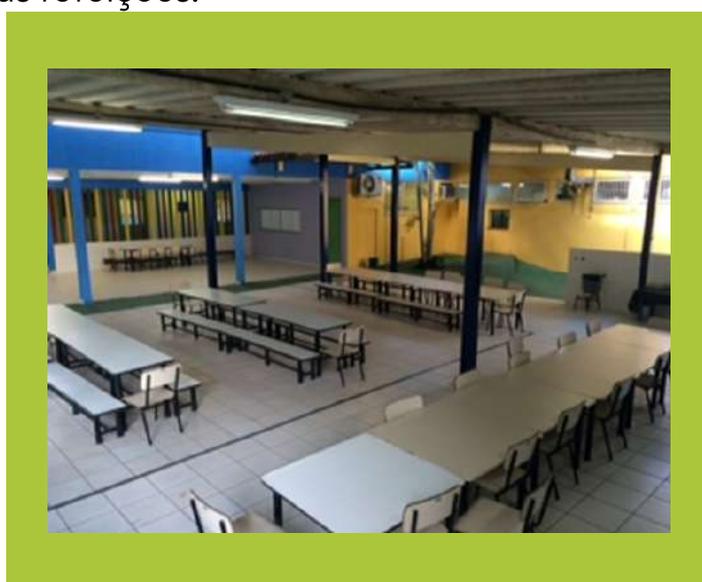
Vale destacar que o CEI Criarte recebia desde 2011 uma verba para compra de livros de literatura infantil enviada pelo governo federal para esse fim. Nosso acervo, infelizmente, deixou de ser ampliado desde o ano de 2016, quando deixamos de receber essa quantia pela suspensão desse repasse por parte do governo federal.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

Todas as salas se localizam em um extenso corredor que é separado do hall de entrada da escola por uma bancada de granito e portão com abertura eletrônica, por meio do qual é feita a recepção dos alunos e dos usuários do serviço neste local. A secretaria da escola fica nesse hall de entrada.

O refeitório é um espaço bem amplo, com cobertura e bem arejado, dando acesso ao pátio Parque de Diversões. Nessa área há várias mesas com cadeiras e bancos adequados para o atendimento da clientela infantil. Há também um lavatório coletivo que possui cinco torneiras para uso das crianças antes e depois das refeições.



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes

O CEI conta ainda com uma cozinha, uma despensa, uma área de serviço que dá acesso ao almoxarifado que possui várias prateleiras de madeira onde são dispostos e armazenados os materiais pedagógicos e de secretaria.

O espaço possui ainda uma pequena sala para planejamento<sup>16</sup>, onde se encontra uma mesa de escritório com cadeira, um notebook, ar condicionado e armário de madeira para acondicionamento de materiais pedagógicos e de estudo.

Buscamos manter com os responsáveis uma relação próxima para que possamos fazer do CEI Criarte uma instituição melhor para as crianças. Assim, quando é preciso, as famílias se envolvem em campanhas para doação de materiais necessários, organização de festas entre outros. Para exemplificar uma ação recente, no verão de 2019, as temperaturas estavam muito elevadas, os ventiladores das salas não estavam sendo suficientes e no refeitório não havia aparelhos em número adequado para ventilar o ambiente. Foi realizada uma campanha entre os responsáveis e, em uma semana, foram doados e instalados oito ventiladores para a instituição.

Ainda assim, podemos dizer que a estrutura física do CEI CRIARTE atende bem aos padrões exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), pois apesar de ser uma obra antiga, leva em conta as necessidades de desenvolvimento físico, psicossocial, intelectual e social das crianças na faixa de até cinco anos, observados os aspectos ambientais, geográficos e climáticos, sendo um espaço bem amplo, com boa luminosidade, com uma área de pátio excelente.

---

<sup>16</sup> Nessa sala, no passado, funcionava o setor de enfermagem da instituição.

## Outros espaços no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes

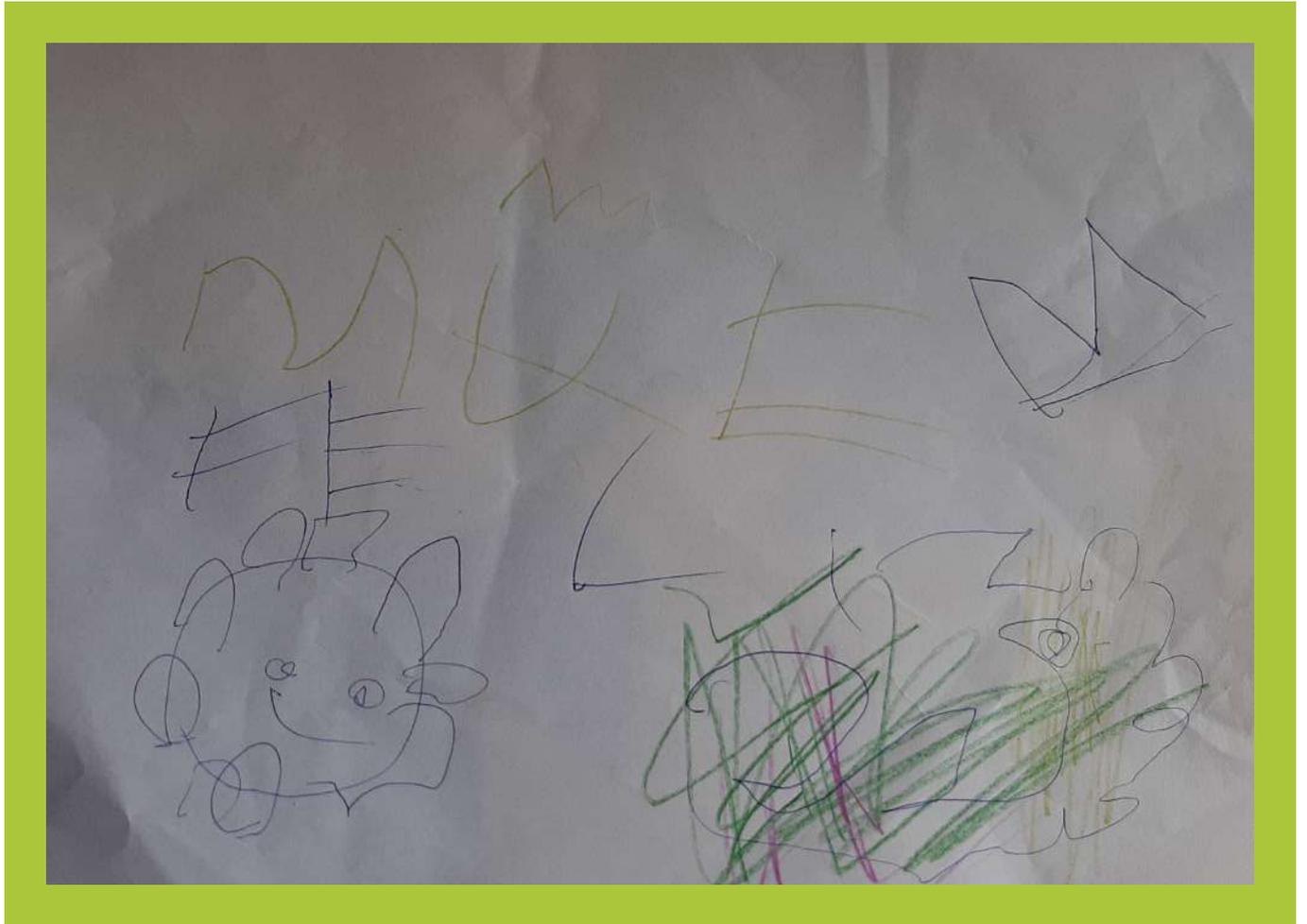


Vista Pátio Parque de Diversões  
Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes



Vista Pátio das Crianças  
Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes





Pedro Saraiva - Grupo 4 Matutino / 2020

## 3.6. Organização e funcionamento do CEI CRIARTE/UFES

O Centro de Educação Infantil CRIARTE (CEI/CRIARTE/Ufes), unidade de Educação Infantil, localizada no campus Universitário “Alaor de Queiroz Araújo”, vincula-se ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e está regulado pelo Regimento Interno (Anexo da Resolução Nº 48/2012 – Conselho Universitário da UFES).

De acordo com o art. 2º do seu atual Regimento Interno O CEI/CRIARTE/UFES tem por objetivos:

- I. constituir-se em campo de estágio para alunos dos cursos de graduação da UFES, bem como locus de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão que tematizam a infância, implementados na UFES;*
- II. atender à demanda de educação infantil para crianças na faixa etária de 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses;*
- III. constituir-se em espaço de educação e cuidado de crianças de 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses, atuando de forma a favorecer o seu desenvolvimento expressivo-motor, socioafetivo, linguístico e cognitivo;*
- IV. construir condições para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, convivam com outras crianças e adultos, ampliem experiências, saberes e conhecimentos, tenham contato e se apropriem de formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e o rompimento de relações de dominação;*

*V. criar situações que estimulem as crianças a interagir com os objetos e pessoas, dando-lhes oportunidade de ampliar progressivamente o seu conhecimento e a capacidade de exteriorizar o seu pensamento por meio de diferentes linguagens;*

*VI. compartilhar a educação e cuidado das crianças com as famílias.*

O ingresso no CEI Criarte é via sorteio público para o preenchimento das vagas destinadas aos filhos dos servidores técnico-administrativos, docentes efetivos e substitutos, filhos de alunos dos cursos da Universidade Federal do Espírito Santo e da comunidade externa, em cumprimento à Resolução nº 11/2013 do Conselho Universitário.

Para o preenchimento das vagas em 2017, as inscrições foram realizadas eletronicamente, via site [www.criarte.ufes.br](http://www.criarte.ufes.br), pela primeira vez, obtendo um número record de inscrições de 205 crianças para as 34 vagas ofertadas.

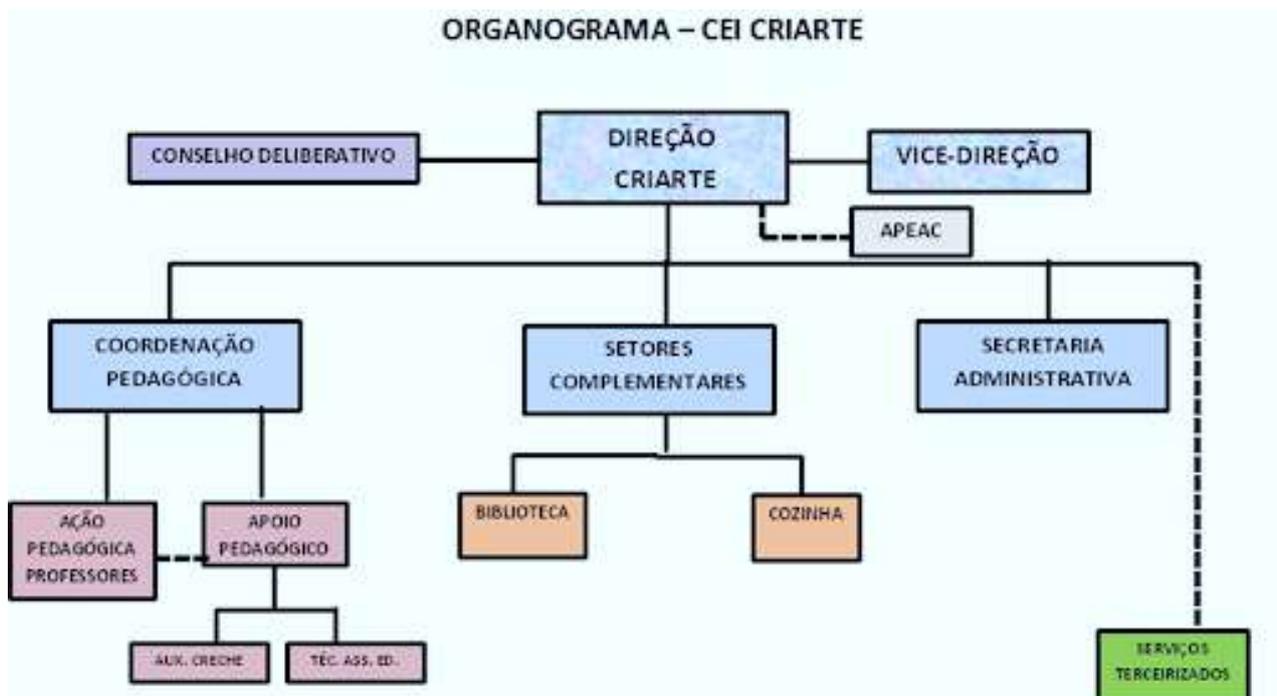
A instituição tem capacidade para atender 176 crianças distribuídas em 10 grupos de 1 a 5 anos e 11 meses (cinco no turno matutino e cinco no vespertino). No momento, estamos atendendo somente crianças de 2 a 5 anos 11 meses, totalizando 135 crianças, devido aos problemas já apontados na nomeação de professores.

Vale dizer que as crianças novatas na instituição passam por um período denominado acolhimento. Consideramos esse tempo essencial para as crianças, famílias e servidores, pois o compreendemos como um processo de envolvimento necessário, mútuo e dinâmico para todos os envolvidos. O acolhimento constitui-se em um período em que a criança fica gradativamente no centro de educação infantil e é acompanhada de perto para que criança e família sintam-se cada vez seguros da escolha que fizeram ao ingressar no CEI Criarte.

Atualmente, a estrutura do CEI CRIARTE está organizada conforme divisão abaixo, representada no organograma a seguir:

- a) Direção e vice-direção;
- b) Conselho Deliberativo;
- c) Coordenação Pedagógica;
- d) Secretaria;
- e) Professores e auxiliares de creche distribuídas de acordo com o número de crianças e suas respectivas faixas etárias;
- f) Serviços Gerais: cozinheiras, serventes de limpeza e recepcionistas.<sup>17</sup>

**Veja agora nosso organograma:**



<sup>17</sup> As serventes de limpeza e recepcionistas são contratadas pela empresa que presta serviços para a universidade.

A Coordenação Pedagógica fornece o suporte necessário às ações pedagógicas. Atua junto ao gestor para que os aspectos pedagógicos e administrativos estejam alinhados, além de realizar atendimentos às famílias, essenciais para o acompanhamento das nossas crianças. Cabe à coordenação pedagógica e à equipe de profissionais da educação a orientação e acompanhamento do processo de acolhimento da criança ao CEI Criarte, inclusive no horário especial e a necessidade ou não da permanência dos pais na escola.

O Conselho Deliberativo é uma instância consultiva e deliberativa em matéria administrativa. É composto pelo diretor e o vice-diretor, representante do Centro de Educação, representantes de servidores e representantes das famílias.

A secretaria está à disposição da comunidade escolar para atendimento. Os servidores lotados nesse setor organizam e disponibilizam informações ao público e fornecem documentação das crianças.

O CEI Criarte conta também com a Associação de Pais, Educadores e Amigos da Criarte (APEAC). A associação tem como objetivo auxiliar e apoiar os trabalhos desenvolvidos neste CEI em sintonia com a coordenação da escola para o constante aprimoramento de nosso fazer pedagógico. Além disso, auxilia na interação com a administração superior e outros setores da universidade e fora dela, na busca de providências que visem ao seu melhor funcionamento.

O atendimento às crianças acontece em dois turnos e horários. A saber:

Matutino: Entrada: 7h - Saída: 11h30min

Vespertino: Entrada: 13h - Saída: 17h30min

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, esperamos das famílias compromisso em trazer as crianças pontual e assiduamente nos horários definidos, pois as crianças têm rotinas que precisam ser respeitadas. Desse modo, solicita-se às famílias que todas as ausências sejam justificadas. Finalmente, acreditamos que o bom funcionamento de cada um dos setores do CEI Criarte proporciona que a instituição atenda ao público de modo cada vez mais satisfatório.

### 3.6.1 As Datas Culturais e Afetivas

A equipe do CEI CRIARTE, após ampla discussão, decidiu elencar quais momentos serão celebrados, respeitando as características da instituição e valorizando a participação das crianças desde a origem das temáticas ao planejamento, articulando-as com os conhecimentos daquilo que se pretende que as crianças aprendam e vivenciem.

Assim, o grupo decidiu nomear esses momentos como datas culturais/afetivas entendendo que essas datas, mesmo sendo próprias do CEI Criarte, carregam consigo influências culturais e afetivas. O que nos dá a flexibilidade de estar sempre revendo essas comemorações e sua estrutura, pois como se trata de um processo coletivo no qual crianças e adultos avaliam e elegem o que querem marcar, estas estão sempre em movimento.

As datas culturais/afetivas mantidas nesse projeto respeitam “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (p.12, DCNEI 2009)

As datas culturais/afetivas selecionadas pelo grupo são as seguintes:

- **Acolhimento** - Marcam o início do ano letivo e celebram a chegada dos que aqui já estavam e das crianças novatas em clima festivo e acolhedor;
- **Festa Cultural** - Acontece, preferencialmente, no meio do ano letivo e celebra a diversidade cultural brasileira e suas diferentes manifestações artísticas;
- **Dia da família na escola** - Foi pensado para aprofundar as relações entre família e escola. Os pais são convidados a participar das mais variadas atividades com seus filhos para estreitar ainda mais os laços entre todos os envolvidos;
- **Dia das Crianças**- Recebe um tratamento todo especial, afinal, é com elas que trabalhamos e por elas que estamos aqui. A cada ano, celebramos com muita brincadeira, animação e um lanche especial ofertado pela escola;
- **Rito de passagem** - Esse é um momento especial para toda a escola e especialmente para as crianças do grupo 5 que estão se despedindo do CEI Criarte. Esse momento é planejado por todos os envolvidos, crianças e profissionais da escola. Assim, a cada ano, esse evento pode ter formatos diferentes de acordo com o planejamento e combinados do grupo;
- **Encerramento do ano** - Encerrar ciclos, festejar o que feito durante o ano também é uma prática do CEI. Este momento tão especial pode ter vários formatos, como apresentação musical ou teatral, exposição dos trabalhos, publicação de trabalhos realizados durante o ano.

Como foi dito anteriormente, essas datas serão sempre revisitadas a partir da observação e escuta, percebendo necessidades, interesses e as relações do grupo.



Mariana - Grupo 5 Matutino / 2020

## 4. Referencial Teórico

### 4.1 Tendências pedagógicas

Com o intuito de definirmos os fundamentos e pressupostos teóricos e filosóficos acerca do PPP do CEI Criarte, partimos da necessidade de estudos e diálogos mais intensos acerca das tendências pedagógicas que norteiam as práticas gestadas/vividas/desenvolvidas nesta instituição de educação infantil.

Como nos propõe Saviani (1985, p.19), “as tendências são determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo corrente.” Sendo assim, após dois encontros em que discutimos algumas tendências pedagógicas e seus traços, passamos ao novo desafio: diante da heterogeneidade de tendências apresentadas, qual delas seria a que mais se aproxima das práticas vividas pelos sujeitos envolvidos neste processo educativo do CEI Criarte?

Para que soubéssemos a seleção de literatura a ser estudada, dialogada e aprofundada e diante de tal problemática provocativa, partimos dos relatos de experiências e percepções dos docentes, auxiliares, pedagogos, diretores, pais e demais colaboradores:

*A gente gosta muito do trabalho que vocês fazem. É muito legal essa coisa deles poderem escolher os temas. Acho muito legal. A gente acompanha as fotos pelo facebook. E também as coisas que o FABRÍCIO conta e o próprio PEDRO conta. Eu tenho foto dele escolhendo o dinossauro como tema, culinária, esses assuntos que extrapolam as coisas do dia a dia. Eu acho muito legal essa abordagem. Ele se*

*interessa em casa, ele quer fazer comigo algumas coisas e a gente faz junto, sabe! É... agora dar nome? É só uma questão de dar nome mesmo! (Mãe de uma criança do grupo 4 - Prof. Fernanda em 2015).*

Em meio a tantas inquietações literárias acerca de um referencial teórico que nos auxiliasse a organização do PPP, reconhecendo sua importância como sendo um instrumento de sistematização do trabalho pedagógico, ou seja, o planejamento da ação desenvolvida de uma forma integrada e coletiva, também nos colocamos a perceber os sentidos e significados advindos das narrativas dos familiares e representantes presentes nesse processo de construção coletiva.

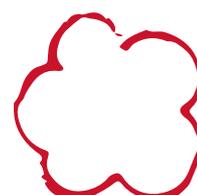
O relato dessa mãe nos provoca a pensar nas intenções que os docentes dessa instituição de ensino elaboram ao organizar o seu trabalho pedagógico. Partindo do pressuposto que nosso público são crianças, alguns questionamentos nos vêm à mente:

Como esse professor tem reconhecido as crianças que compõem a sua turma?

Suas aulas são provocativas e instigantes de modo a favorecer a ação ativa e consciente das crianças na tomada de decisões?

Elas são ouvidas e respeitadas?

As atividades propostas de alguma forma contribuem para a constituição de um ser integral?



Em seus estudos, Gallo (2000) nos instiga a pensar sobre o sentido e função da escola. Em suas contribuições, considera que a educação não se restringe a transmissão de conhecimentos. Ele ainda nos lembra que a postura não é adquirida somente na escola, mas em tantos outros espaços e instituições nas quais esse indivíduo está inserido ativamente e não por meio de discurso.

Sendo assim,

*A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. É claro que esse processo não fica confinado a sala de aula; todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar- com outros alunos, com funcionários, com o staff administrativo, enfim, com toda a comunidade- são passos na construção de sua personalidade (GALLO, p. 20, 2000).*

É possível perceber alguns indícios significativos na narrativa da mãe no que tange o seu olhar para as possibilidades proporcionadas por nós em permitir que as crianças façam suas escolhas, tomem suas decisões e avancem na produção de conhecimentos para além dos muros da escola, tendo assim condições favoráveis de desenvolverem-se integralmente.

O trabalho com projetos é uma das práticas docentes desenvolvida no CEI Criarte. Ele tem sua gênese a partir do interesse e necessidades sinalizadas pelas crianças. Após um período de observação de situações vividas no cotidiano e atravessadas pela sensibilidade do professor, propostas são

lançadas às crianças e essas, com suas respostas, dão o tom e o sabor ao que será produzido no coletivo. Diante do “desconhecido”, os professores passam por provocações diante de tantas questões levantadas pelas crianças. São dúvidas, curiosidades, conhecimentos e muitas hipóteses e descobertas que serão (des)construídas a medida do desenvolvimento do trabalho.

*É muito bacana poder discutir os projetos que a gente vem desenvolvendo aqui. Eu tenho aprendido muito com o grupo, com as meninas que já estavam aqui na educação. É um movimento interessante de você dar oportunidade de a criança escolher certas coisas. Isso provoca também a gente enquanto professor a buscar mais e aí nos firmar nas tendências nos faz também lá no nosso projeto e no tema pensar: - de que maneira eu vou compor esse projeto nessa perspectiva? Igual quando a gente chegou no tema na sala sobre transportes eu fiquei me perguntando: - de que maneira a gente vai trazer isso numa perspectiva teórica que a gente vem defendendo? Daí, a gente foi buscar nas questões histórias para que as crianças pudessem compreender que elas são produtoras do mundo... que o homem inventou os transportes e que vem num movimento de progressão desses empreendimentos humanos e aí nós vamos conversando nesse sentido. Então os nossos projetos com essas crianças estão diretamente relacionados com esse posicionamento que a gente vem defendendo aqui. E aí agora, se a gente conseguir definir! Acho que levantar a direção dos nossos projetos como a Sandra falou, nos diz muito de que perspectiva nós enquanto docentes aqui acreditamos... ou seja, em qual perspectiva a gente vem pensando. Eu caminho um pouco nessa direção (Professora Luciana, grupo 4 Matutino).*

A narrativa da professora nos remete a duas colocações do autor Duarte (1996, p.33) quando nos fala por meio de estudos dos trabalhos de Vigotski. Na primeira colocação a ser abordada ressalta a importância atribuída à “apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive”. Numa segunda, reconhece que “a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem, conscientemente dirigidos pelo educador, como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem”.

É possível perceber toda uma preocupação nos movimentos e investimento pessoal que emergem nas/das professoras a partir do foco principal que é a criança e o seu desenvolvimento. Há uma busca desde responder seus próprios questionamentos individual ou coletivamente quanto na procura de novos parceiros de discussão, que venham a somar, a ampliar seu campo de visão e sensibilidade no que se refere a melhor qualidade no trabalho desenvolvido.

O movimento de reconhecer-se como sujeito ativo dos processos de desenvolvimentos constituídos nas interações entre os vários atores que compõem esse lugar comum chamado CEI CRIARTE são de suma importância para que, de fato, a diferença faça a diferença. Reportamo-nos aqui às diferenças na formação acadêmica de cada profissional, suas linhas de pesquisa, identificações literárias, modos de ver a criança e como se dá seu processo de desenvolvimento, elementos importantes para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Muitas colocações foram apresentadas nos cinco encontros que aconteceram para discutir a temática em questão: a abordagem pedagógica que mais se aproxima do trabalho realizado com as crianças nesse espaço educacional. No entanto, o que tentamos aqui é trazer alguns indícios narrativos que nos instiguem a continuar dialogando com tamanha heterogeneidade de ideias, crenças, concepções e percepções do saber-fazer no dia a dia desse cotidiano, a luz das literaturas propostas pela comissão organizadora, no viés da abordagem pós- crítica e da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Na narrativa a seguir percebemos o posicionamento de uma professora como profissional que se identifica numa determinada perspectiva teórica, expõe com objetividade seus argumentos e pontua elementos que reconhecem como importantes para o bom andamento do seu trabalho. Ao mesmo tempo, não apresenta resistência em ampliar seus diálogos rumo a novos conhecimentos. Daí a riqueza na/da constituição docente: reconhecer-se como sujeito que não detém todo o saber e que se dispõe ao ato de conhecer.

*"Pelo o que eu li... eu vejo o trabalho... meu pensamento em educação... a concepção de criança, o que é ser criança, o que é ser professor... eu me vejo numa perspectiva mais crítica, quem sabe caminhando pra pós crítica, mas, ainda na crítica. Primeiro porque eu acho o conteúdo muito importante. Você ter o conteúdo básico e que não seja fechado; vejo que a criança precisa avançar no sentido do conhecimento produzido pela humanidade e também ir se tornando humana, uma vez que ela não nasce humana. Então... esses aprendizados... eu acho importante assim como os conteúdos mesmos, que se chama de português - linguagem verbal e não verbal, matemática, também a plástica e as ciências sociais... Isso eu acho importante, inclusive também acho importante que se tenha uma definição, um direcionamento... e um dos motivos também que eu acredito que eu tenha essa perspectiva mais crítica é pelas minhas próprias leituras. Eu também não tenho muitas leituras dos autores que consideram o pós colonialismo, pós estruturalismo, pós, pós, pós... então como eu não tenho esse conhecimento e a minha linha de pesquisa segue uma linha mais crítica, que seguem mais nesse sentido... o que eu já li de Nietzsche e Morin, eu ainda não consegui alcançar, não consigo concordar com muitas coisas... então, o meu trabalho é mais numa perspectiva crítica. É claro que também com as leituras de Bakhtin já vai caminhando um pouquinho, mas, não é aquela coisa tão rígida, mas ao mesmo tempo tem um pouco da histórico-cultural... é isso" (Professora Ana Paula, grupo 3 Vespertino)*

Em sua defesa, a professora nos provoca a refletir sobre as interfaces do humano e da humanidade como produto histórico. Duarte (1996, p.35) nos aponta que “o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente”. Nesse sentido, o indivíduo vai se humanizando a medida que consegue reproduzir as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesses termos, reconhecer a história do ser humano significa, em se tratando do trabalho intencional desenvolvido no ambiente escolar, “valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente”.

Em relação aos apontamentos curriculares, do pensado ao prescrito e vivido, ponderado pela docente, dialogamos com a narrativa da professora do grupo 4 vespertino que trabalha em uma direção transversal. Ressalta que o conteúdo se dá a medida que as crianças sinalizam a necessidade desse aprendizado. Reconhece a importância do trabalho com as diferentes linguagens e, com base nas ideias de Gallo (2000), se questiona: Qual a função da escola? E a função da Educação Infantil? Buscamos verdadeiramente aqui na Criarte formar indivíduos integralmente?

*Eu vejo que na questão do currículo a gente trabalha esses conhecimentos, mas de forma transversal. [...] Nós começamos a trabalhar as obras do Ivan Cruz... daí nós analisamos as obras com eles, as formas, as cores que são marcantes, as cores primárias... vamos fazendo experimentos...*

*enfim, eu penso assim, que a gente traz esse conteúdo, mas a partir da vivência com as crianças e com desenvolvimento do trabalho. Pelo menos nesse momento a gente não tem a preocupação de listar antes os conteúdos. Bem eu, gostaria de me aproximar da perspectiva pós-crítica e acho essa abordagem interessante"*  
*(Professora Elis, grupo 4 vespertino).*

Pensar e viver o currículo que se materializa no cotidiano da escola nos provoca a pensar no nosso papel como profissional da educação e agente ativo no processo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Interação, experiência, brinquedos e brincadeiras, desenvolvimento, aprendizagem, produto histórico, cultura e mediação foram alguns conceitos apresentados nos relatos analisados das concepções e práticas desenvolvidas pelos docentes e participantes deste grupo de trabalho.

Organizar o trabalho tendo como ponto de partida o interesse, necessidades e curiosidades das crianças, reconhecendo-as como um ser singular que convive com a diversidade em vários espaços tem sido uma prática vivida nesse ambiente escolar. Considerar a criança como um ser capaz de ampliar seus conhecimentos por meio de mediações e apropriações respeitando seu tempo de aprendizagem e provocando-as a sair do seu “lugar comum” também tem sido um exercício praticado por muitos dos profissionais desse ambiente.

Nessa direção, provocações foram pensadas coletivamente com o grupo 2 vespertino nos dois sentidos. A cada provocação lançada às crianças ações eram vividas e vice versa. E como desenvolver um trabalho pedagógico significativo com crianças tão pequenas?

Em forma de poema, a narrativa a seguir nos instiga a imaginar a dinâmica e energia dessas crianças imersas em situações pensadas a partir delas e para elas, com possibilidades de participação ativa:

Cantamos de Dona aranha a rola tatu bola...  
Gravamos no estúdio da UFES...  
Dançamos no teatro ao som de Borboleta pequenina...  
Brincamos de ser rei, bruxa, tempo e flores...  
Tocamos vários instrumentos musicais...  
Produzimos sons com nosso corpo, chocalhos e claves...  
Interagimos com nossos pais e amigos do PIBID...  
Fantasiamos ser quem queríamos ser...  
Ensinamos às crianças da CRIARTE a dançar e cantar músicas...  
Criamos painel coletivamente...

Sonhamos com nossa apresentação musical no teatro da UFES, no espetáculo da sexta-feira!

O poema acima retrata um pouco dos movimentos vividos por essas crianças, por mim e outros parceiros que nos ajudaram direta e indiretamente para que o nosso projeto Musicarte em movimento fosse desenvolvido com êxito no sentido de ter as identidades dessas crianças. A cada provocação tínhamos uma ação coletiva, uma resposta que se constituía nas nossas interações, brincadeiras e rodas de conversa. De acordo com os relatos dos pais em reunião, de todas as possibilidades de articulação entre ensino, aprendizagem e problematizações vividas no dia a dia desse contexto, o desenvolvimento das linguagens foi um aspecto marcante a ser apontado. (Professora Kenia, Grupo 2 Vespertino, 2016)

A experiência no lidar com as crianças associada aos diálogos com os pares e literaturas pedagógicas propicia a reconstrução diária dos olhares projetados a esses sujeitos. Não obstante, auxilia o profissional da educação a reinterpretar práticas vividas por todos que compõem esse espaço. A narrativa a seguir nos traz pareceres de uma profissional que participou ativamente dos movimentos de conquistas deste espaço voltado para as crianças e que se encontra às vésperas de se aposentar. No entanto, seus apontamentos nos provocam a pensar sobre o nosso modo de ser e agir como pessoa e profissional e que para além da definição da abordagem a ser seguida como direcionamento das práticas pedagógicas, é preciso estar atento aos “quadrinhos” que construímos para nossas crianças com base nos nossos “quadrados”. A liberdade de escolha está ao alcance daqueles que buscam novos horizontes, daqueles que se abrem a novas possibilidades e aos que se permitem serem provocados.

*Ao ler os textos, eu fiquei até mais tranquila após a leitura desse tema... e pra mim foi um pouco mais tranquilo porque eu assisti a uma palestra sobre a temática. Após 36 anos procurando entender melhor como é o trabalho com a criança na educação infantil, eu não consigo enxergar nenhum tipo de quadrado e eu também não vejo que uma perspectiva pós-crítica venha a negar o conhecimento. Então o conteúdo ele é algo que nos é dado a priori que a gente possa seguir um caminho. O que parece assim é que quando a gente começa a ler dá um entendimento de nécessaire, mas não é! Pelo contrário! O importante e que me tranquiliza muito mais é que na Educação Infantil não tem essas amarras que têm lá no Ensino Fundamental. E aí eu gostaria até que em determinados lugares tivesse algo que proporcionasse às crianças o conhecimento. Porque você vai a determinadas unidades de Educação Infantil, as crianças passam do berçário com seis meses até o grupo 5 com seis anos que pouco conhecem do universo cultural... é muito pobre! Eu penso que...eu não digo que me aproximo dessa ou dessa perspectiva, até porque eu já passei por várias que a minha cabeça é uma miscelânea só! Mas eu penso que aqui na escola nós procuramos proporcionar às crianças situações que partem de seus interesses, suas necessidades, que fazem esse movimento de ir e vir, que as crianças pensem, de que as crianças procurem ser partícipes no cotidiano junto com o adulto. É óbvio que aí a gente vai usar palavras que são muito mais pertinentes a determinadas perspectivas teóricas e aí eu vou falar de uma palavra que é característica da abordagem histórico-cultural que é a mediação e que é importante. E aí a gente percebe que a Elis ao longo do segundo semestre, ela vem trabalhando com a sua turma a diferença. Ela tem crianças que já leem, que já constroem, já fazem contas... então ela faz esse trabalho com as crianças que estão pedindo isso...*

*ela não deixou estanque... ela colocou pra frente... e aquelas que ainda estão construindo, ela vai no limite dessas crianças... é pra não frustrar nem pra mais nem pra menos. Então, penso que a gente procura compreender as crianças na sua totalidade. É claro que erramos muito né! Então eu penso assim... uma coisa que eu percebo aqui na escola e ainda muito presente que é uma coisa realmente pra gente continuar batalhando são os atos de isolamento... eu canso de pedir ao povo assim: gente, o momento de planejar com as crianças é importante? É! Mas tem sempre que ser do mesmo jeito? Não! Pode ser mudado! Então, é essa ousadia que a gente precisa buscar... é a forma de agir com as crianças que eu penso que precisa mudar um pouco... por que? Porque os movimentos da escola são intensos, as crianças estão o tempo todo se movimentando. Então é importante que eles parem para nos ouvir assim como é importante que a gente pare para ouvi-los. São os diferentes momentos da escola que eu ainda vejo como certo aprisionamento dos corpos... e eu também não sei como fazer... cada um vai descobrindo junto com seu grupo. E aí, é algo que a perspectiva pós-crítica ela mexe com a gente. [...] por isso, não estou nem com uma nem com outra (Moyara, coordenadora pedagógica, 2016).*

Entendemos que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, motor, intelectual, afetivo e social. Desse modo, o CEI CRIARTE, assim como todas as instituições dessa modalidade tem que ser um lugar, um espaço onde as crianças possam viver a infância experimentando o diferente nas suas interações e brincadeiras.

Diante de tantos movimentos gestados e não gestados neste espaço, percebemos, no decorrer desses encontros de formação e busca de uma definição de abordagem pedagógica, que as diferentes práticas, concepções

e olhares sobre o mesmo sujeito – a criança – e suas interfaces no processo de desenvolvimento e aprendizagem, a riqueza esteve presente nas possibilidades de diálogos entre as pessoas que constituem esse espaço chamado escola. As falas heterogêneas, vezes e outras, se colocavam em movimentos possíveis de diálogos. Em alguns momentos, a inquietude se manifestava na expectativa de alguns profissionais se permitirem ser seduzidos por tentativas de rompimento de dicotomias historicamente construídas e dispostos a aberturas para outros possíveis.

Após todo o esforço feito pelos envolvidos no sentido de estudos dos textos e abordagens propostas, pontos de vista e identificar-se em uma das tendências em questão, o grupo chegou ao consenso que, mesmo que a justificativa de alguns venha da falta de conhecimentos de outras abordagens/possibilidades, os movimentos da escola e da maioria dos profissionais que nela desenvolvem seu trabalho baseiam-se na abordagem da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Entretanto, não estamos escolhendo a verdade, mas algo que se aproxime dos diálogos do movimento da escola sempre priorizando a vida e sua dinâmica. Questionamo-nos:

Tal abordagem identificada é a que mais se aproxima das práticas cotidianas do CEI Criarte nesse momento histórico? Nesse caso, ela produz mais vida entre nós? Ela nos faz ter uma leitura que dinamize mais esses encontros entre essas gerações?

Nesse caso, é uma escolha que estamos fazendo. Apostamos na abordagem histórico-cultural sem transformá-la em algo eterno, em um “quadrado”, em uma verdade absoluta.

Para que haja diálogos é necessário aproximação. Nesse caso, o grupo sinalizou a necessidade de organização de grupo de estudos para conhecer o (des)conhecido.



Estevão - Grupo 4 Vespertino / 2020

## 4.2 Educação infantil: histórico e pressupostos

O atendimento às crianças na Educação Infantil possui uma história relacionada à pobreza: era visto como uma forma de se evitar a mortalidade infantil, e posteriormente para atender uma demanda da mulher trabalhadora. Neste sentido, por séculos seu caráter foi eminentemente assistencial.

Travou-se então uma batalha secular para a obtenção das conquistas alcançadas pela Educação Infantil que resultou em um processo de transformação que a colocou na categoria de primeira etapa da Educação Básica e como direito universal subjetivo da criança, considerada hoje como cidadã.

No Brasil colônia, as crianças eram criadas pelos adultos para brincarem e aprenderem a sua cultura. As crianças indígenas eram catequizadas pelos jesuítas que impunham a elas os valores e crenças da Coroa Portuguesa, objetivando sua obediência e docilidade. Aprendiam o necessário para sua sobrevivência, observando e ouvindo as histórias que eram passadas de geração em geração.

Já as crianças escravizadas, por sua vez, viviam uma infância de privações e negações. Criadas em senzalas, eram propriedade dos senhores de engenho, educadas para mais tarde assumirem trabalho escravo. Viviam em um ambiente no qual não havia constituição de família, eram criados por todos, não podendo frequentar as mesmas escolas que os filhos dos senhores de engenho frequentavam.

Nesses contextos sócio, econômico e cultural, a criança era vista como não civilizada pelos jesuítas, necessitando assim de uma educação moral rígida, com aulas de gramática, catequese e normas rígidas, etc. com a finalidade de preparação para um trabalho compulsório.

Posteriormente, como salienta Ariès (1981), as crianças passam a ser consideradas como modelo de inocência e pureza cujo espírito estaria apto para ser disciplinado para a manutenção desses atributos natos, passando a educação escolar a ser um instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual para produzir, ainda segundo Ariès (1981), homens intelectuais e cristãos.

As crianças escravizadas, entretanto, não estariam incluídas na concepção europeia trazida e adaptada pelos jesuítas, pois elas eram vistas como escravas em potencial, força de trabalho futura, diferenciando-se do adulto pelo tamanho e força, iniciando seu trabalho compulsório desde cedo, em torno dos sete anos de idade, preparando-se para trabalhos mais pesados no futuro.

As concepções de infância, nesses diferentes períodos, não eram homogêneas, observando-se substanciais diferenças entre a criança indígena, a branca e a negra, escravizada, sendo elas demarcadas pela situação étnica e de classe social à qual pertenciam. Estigma similar era também aplicado às crianças brancas e pobres, filhas da população livre branca, cujas condições de vida eram precárias e que muitas vezes abandonavam seus filhos por motivos variados. O motivo de abandono de crianças resultava tanto de fatores econômicos quanto de fatores sociais, uma vez que havia órfãos abandonados que eram fruto de relacionamento fora do matrimônio e de exploração sexual de mulheres escravizadas pelos senhores de engenho.

Diante de tal fato, com um número crescente de crianças abandonadas, a Coroa Portuguesa instalou no Brasil uma instituição de assistência aos abandonados, a Roda dos Expostos, que era considerada uma das primeiras formas de institucionalização de amparo às crianças, porém ainda de cunho filantrópico apenas.

A Roda dos Expostos funcionava então como a perpetuação do legado social à qual a criança pertencia, pois sua finalidade era transformar crianças brancas, pobres e abandonadas em trabalhadores, preparando-as como mão

de obra, tal qual acontecia com as crianças indígenas e escravizadas, sendo que essas últimas ainda eram socialmente reconhecidas como propriedade dos senhores de engenho.

Percebe-se dessa forma que o foco para a educação da criança evoluiu com o contexto histórico, social e cultural de cada período, de preparação para mão de obra compulsória, para assistencialismo e medidas com foco higienista cujo objetivo era o de sanar altos índices de mortalidade infantil no Brasil, passando a criança então a ser alvo de intervenção médica na sociedade, orientando as famílias para questões de saúde e de preservação da infância.

No processo de expansão e capitalismo no qual o Brasil estava incluído, a infância passa a ser considerada como possível de ser moldada dentro dos padrões sociais, com técnicas pedagógicas, regras e condutas rígidas, e princípios morais burgueses que objetivavam a manutenção da ordem. Dessa forma, as crianças abandonadas passaram a fazer parte da preocupação das classes dominantes, buscando-se meios de preservar sua integridade física e moral com a criação de mais entidades filantrópicas.

A sociedade burguesa cuja visão de criança e adolescente oriundos de classe pobre era a de seres privados de senso moral ou predispostos à criminalidade, começava a dar indícios de cobrar do Estado as condições educacionais e instituições para corrigir essas distorções. Esperava-se que impusessem uma educação rígida e autoritária, com ênfase na moral e bons costumes e que aplicassem também as medidas higienistas no combate à doença social, sendo tais instituições compostas por médicos, assistentes sociais e professoras primárias.

Percebe-se então que por séculos a educação infantil se pautou em práticas e saberes assistencialistas e higienistas com vistas a moldar o corpo e a mente das crianças dentro de uma sociedade em desenvolvimento, ficando a construção do saber pedagógico em segundo plano, pois tanto no colonialismo, com as crianças indígenas, negras escravizadas e brancas

abandonadas, assim como no período de expansão do capitalismo, eram consideradas como mão de obra futura ou como crianças estigmatizadas de acordo com a classe social ou grupo étnico à qual pertenciam.

Não que atualmente essa realidade tenha mudado totalmente, pois ainda encontramos crianças e adolescentes privados de infâncias, no entanto, elencamos inúmeras conquistas sociais e legais. Ainda assim, tais conquistas não foram suficientes para reverter ou romper essa visão de criança e de educação voltada para o trabalho.

Dentre essas conquistas sociais, legais e de orientações para a educação infantil, enfatiza-se a do direito, ainda que tardio, reivindicado a partir das lutas e movimentos sociais das mulheres trabalhadoras, a um espaço no qual pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhassem. Mesmo que tais espaços, inicialmente, continuassem a ter um caráter assistencialista, eram locais institucionalizados, pois atendiam a uma previsão legal, da CLT, para os locais onde trabalhassem 30 ou mais mulheres, segundo Kuhlmann (1998).

Já com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a educação infantil passa de caráter assistencialista para caráter compensatório, visando a estabelecer um conjunto de medidas políticas e pedagógicas para compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes social, cultural e economicamente marginalizadas.

Inicia-se então uma série de conquistas e avanços nas políticas públicas relacionadas à educação infantil, destacando-se como um marco de ruptura da dualidade existente nas práticas educativas para a infância, entre o assistencialismo e o efetivo direito da criança à educação infantil, conquistado na Constituição Federal de 1988.

Tal ordenamento legal coloca a criança como sujeito de direitos, como cidadã cujo direito à educação de qualidade passa a ser de responsabilidade do Estado, e em complementaridade ao dever da família em provê-lo. Dessa



forma, a educação infantil passa a ser constitucionalmente institucionalizada, devendo ser ofertada em creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade e em Pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Esses direitos são reafirmados pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 e pelo Estatuto da criança e do adolescente de 1990.

Indubitavelmente, esses marcos legais determinaram importantes conquistas para a universalização da educação infantil também com vistas à inclusão dos deficientes nas escolas regulares de ensino, como ressalta Drago (2011), um direito inalienável de busca pela cidadania.

Neste sentido, a educação infantil precisa possuir caráter educativo que vença as barreiras históricas de discriminação e preconceito em relação à infância.

Como apontado, a educação infantil muda de status, passando de direito da mãe trabalhadora para direito da criança, cidadã que o usufruirá desde bebê até seus dezoito anos, sendo esta ministrada por profissionais qualificados, professores pedagogos e ofertada gratuitamente pelo Estado.

Para a quebra do paradigma que sempre pairou na educação infantil de cunho basicamente assistencialista, um importante marco legal foi o Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI) que sistematizou e referenciou nacionalmente as práticas e saberes para essa etapa da educação, estabelecendo como preceito fundamental a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A partir do RCNEI, há então um rompimento da visão fragmentada que compreendia o cuidar como uma atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres e o educar como uma experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Tal ordenamento fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para todas as esferas de ensino, com o objetivo de que essas instituições se organizassem a partir desses referenciais. Caracterizavam-se como diretrizes de caráter mandatório e orientavam a formulação de políticas, incluindo a formação de professores, o planejamento, desenvolvimento e avaliação, assim também como as perspectivas do trabalho pedagógico que estabeleciam práticas educativas baseadas em uma proposta curricular que tinha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras entre as crianças, promovendo o conhecimento de si e do mundo, além da garantia de inúmeras outras experiências que contemplassem o direito a educação de qualidade.

Ressaltam-se, então que, apesar das inúmeras conquistas e avanços frente a todas as transformações e intensos processos de revisão de concepção de criança, de espaços coletivos, de ordenamentos legais, de intensos processos de mudança cultural, social e econômica, a educação infantil tem muito ainda a conquistar rumo à efetiva usufruição do direito subjetivo e universal da criança à educação de qualidade.

## 4.3 Infâncias

A Infância tem sofrido um processo de ocultação. Historicamente as crenças, as teorias, as ideias ocultaram a complexidade da existência das crianças (SARMENTO, 2007). Essa questão nos coloca diante da necessidade de olhar as crianças de modo distinto, para além dos apelos midiáticos que proclamam a infância do consumo; da ideia romântica que considera as crianças como passivas e incompetentes em nome do cuidado e da proteção; da consideração das crianças das classes populares como crianças más, representadas pelo “risco social”; do slogan “criança, futuro da nação”; da ideia de criança como “tábula rasa”; para além de outras concepções que consideram as crianças pela via da negatividade.

Se na Idade Média inexistia o “sentimento da infância” (ARIÉS, 1978), constituindo a Infância, desse modo, como uma categoria recente na história, mais especificamente surgida com as influências dos modos de vida da Era Moderna, hoje o mesmo não ocorre, embora muitas significações a seu respeito precisem ser problematizadas. A marginalidade conceitual da Infância caminhou e ainda caminha, lado a lado a sua marginalidade social. Tanto uma concepção de Infância que considere as crianças como sujeitos ativos, quanto seu reconhecimento político, ainda disputam espaço na sociedade que temos construído.

Sarmiento (2007), coloca a questão da (in)visibilidade social da Infância, comparando-a a um processo claro-escuro onde o lado não iluminado logra poucas chances de se fazer ver porque se torna oculto, e oculto, muitas vezes nem sequer é considerado, pois não se expressam expectativas de que seja encontrado. Assim, um olhar à história nos remete a esse processo de ocultamento dos mundos sociais e culturais das crianças.

A referência histórica à Infância pôde ser percebida apenas tardiamente e em fontes dispersas sob o olhar adulto e a própria construção científica de uma ontologia social não se debruçou a problematizar o tema. Portanto, num passado recente se percebe a marginalidade conceitual e social da Infância. Áries (1978) relaciona a ausência física da imagem infantil à ausência da consciência da ideia da Infância durante a maior parte da história. Ao questionar a respeito das relações entre Infância e sociedade, a historiografia apontou algumas concepções de Infância percebidas na Idade Média e no período de transição para a Idade Moderna - período em que a Infância passou a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano.

Faria (1997) e Sarmiento (2007), nessa direção, afirmam que as crianças foram percebidas de modos distintos conforme as determinações das relações de produção de cada época e, assim, foram várias as representações a respeito delas ao longo do tempo. As imagens “pré-sociológicas”, conforme Sarmiento (2007), são expressões conceituais que merecem destaque, pois são de tipos ideais de crianças presentes nas obras de filósofos e de outros pensadores e

mais fortemente disseminadas no senso comum. As concepções em torno da ideia de criança má - centrada atualmente nas crianças das classes mais pobres e na evocação do "risco social" que representam; da criança inocente - representativa do slogan "futuro da nação"; da criança imanente - entendida como "tábula rasa"; da criança naturalmente desenvolvida - expressão da psicologia do desenvolvimento; da criança inconsciente - objeto da psicanálise. Concepções que se entrelaçam e se constituem dispositivos simbólicos que justificam ações para com as crianças.

Na Idade Média não havia um "sentimento da Infância" que justificasse a separação entre crianças e adultos; as crianças faziam as mesmas atividades que realizavam os adultos; eram adultos em miniatura. A Infância era vista como um estado de transição para a vida adulta, o importante era que crescessem rapidamente para ingressar no trabalho e em outras atividades cuja pouca idade não favorecia. A família não nutria um sentimento profundo entre pais e filhos; assumia uma configuração muito mais moral e social do que sentimental. Também não havia a divisão das pessoas por idade dentro de um grupo, mas pela classe social marcada pela riqueza e pelo vestuário (ARIÉS, 1978).

Mais tarde, passou-se a uma preocupação com a morte precoce das crianças e a um sentimento de dor e piedade àquelas mortas; os retratos dos filhos (vivos ou falecidos) passaram a ser apreciados sobre os móveis da casa e a alma da criança passou a ser considerada imortal e inesquecível, influências da cristianização dos costumes. No entanto, vale destacar que as crianças plebeias ainda figuravam como na Idade Média.

Contra-pondo-se à paparicação das crianças, considerada pelos moralistas como prejudicial uma vez que as tornavam mimadas e mal-educadas, a proposição foi de uma educação voltada à moral cuja centralidade seria não mais a aprendizagem pela prática como antes na Idade Média, mas pela teoria. As famílias assumiram-se responsáveis pela condução de seus filhos nesse processo educativo, ao contrário de outrora. Esse aproximar-se entre

pais e filhos favoreceu um sentimento diferente para com as crianças na medida em que as famílias passaram a se organizar em torno delas (ARIÉS, 1978).

Ainda de acordo com o autor é possível afirmar que os castigos corporais, especialmente à plebe, eram comuns de serem aplicados às crianças, tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Os castigos estavam associados à compreensão da criança como frágil e incompleta, na direção também do que concebia a pedagogia tradicional ao afirmar as crianças como seres originalmente corrompidos, cabendo, portanto, à educação inculcar-lhes regras via transmissão de modelos com vistas a moralização e ao enquadramento.

A Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) no Brasil intensificaram transformações sociais e políticas e, quanto à Infância colocaram a questão: o que fazer com os filhos das mulheres que assumiriam o trabalho doméstico? Surgiram, portanto, aliadas à influência das mulheres burguesas, ações médico-higienistas para a Infância. Também nesse contexto de construção de uma sociedade capitalista urbano-industrial, a preocupação com a preparação das crianças para ocuparem postos de trabalho ulteriores fez com que primeiramente ocupassem os bancos escolares na perspectiva de uma formação prática. A escola, aponta Faria (1997), tornou-se instrumento de fragmentação da sociedade; separou crianças de adultos; ricos de pobres. Para o obscurecimento das desigualdades sociais, a ideologia dominante apregoava a ideia de uma Infância única e abstrata (Infância burguesa) cuja preparação (escolarização) garantiria uma atuação futura representada pelo slogan “criança, futuro da nação” baseada na compreensão de crianças como “tábula rasa”.

A pedagogia nova trouxe outra compreensão a respeito da natureza infantil, concebendo-a não mais como “tábula rasa” mas como “[...] o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade” (CHARLOT, 1989, p. 121). Desse modo, aliada a concepções de Infância fundamentadas na psicologia desenvolvimentista, firmada em

processos de maturação biológica, naturalistas, universalistas, a-sociológicos, teleológicos e positivistas, fundamentou currículos, metodologias, atividades e programas escolares até então limitados à higiene, à ordem e à moralidade (ARAÚJO, 1996).

Tais concepções figuraram na história e figuram com bastante intensidade na atualidade, assim como a assertiva de criança inconsciente, assente na psicanálise, que não a compreende a partir de si mesma e imputa-lhe comportamentos a partir de um viés interpretativo determinista (SARMENTO, 2007).

O entendimento das crianças pela via da negatividade – o não adulto, o não completo, o que não fala; o “futuro da nação”; a “tábula rasa” – coloca as crianças como desprovidas de autonomia e competência, suspeitando do pensamento infantil. O não reconhecimento da complexidade em torno da Infância – dadas as inúmeras variáveis sociais, como as que se referem às questões étnicas, à classe social, à religião, ao nível de instrução, à regionalidade; etc. – nos levam a outro caminho que não o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos no mundo; como sujeitos que produzem cultura.

Defendemos que a Infância deve ser compreendida a partir da complexidade dos mundos de vida das crianças.

*A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e de um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).*

Defendemos que é preciso superar a compreensão da Infância apenas como um dado etário, fixada em normas e prescrições; que é preciso lançar luz ao escuro da história e, portanto, a partir do passado, buscar as pistas que nos fazem pensar a respeito do que construímos até aqui e do que é possível traçar diferente. As experiências fomentadas num contexto teórico/prático poderão garantir um processo formativo cuja materialidade seja a qualidade das intervenções com as crianças e a profundidade das discussões no percurso da formação continuada dos professores e dos demais profissionais do CEI Criarte.

As lógicas e contribuições infantis, reveladas nas suas vozes, nas suas ações e nos seus desejos de participação ecoam dia a dia de diferentes maneiras e em distintas direções, inclusive, em alguns momentos, contrárias à proposição inicial dos adultos, e reafirmaram a importância de um entrelaçar constante teórico/prático, de modo que as vozes, as ações e os desejos se constituam na corporeidade de quem as pratica e de quem é por elas afetado. Assim, como afirmado por Moraes (2009): que exista uma cumplicidade e uma reciprocidade entre teoria e prática.

O tema Infância(s) traz consigo, inevitavelmente, essa relação e problematiza as imagens das crianças fixadas socialmente. Propõe movimentos que tenham como premissa a participação infantil, suas vozes, ações e desejos. Esse tema desafia a construção simbólica de imagens sociais das crianças e invoca novas racionalidades.

*A complexidade dos mundos de vida das crianças – das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e em jardins de infância, nas instituições totais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjectivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança actor e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista de imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras (SARMENTO, 2007, p. 45).*

Defendemos como Sarmiento (2007), um posicionamento capaz de ir além da definição da Infância pelos traços da negatividade; um posicionamento a respeito das crianças que se coloque como “negatividade positiva”, ou seja, que perceba a interpretação, a construção e a desconstrução do mundo também pela ação infantil. Nos colocamos diante desse desafio!



## 4.4 Currículos

### Platô Currículo: entre enunciações, revezamentos, afetos e afecções

Ao percorrermos os labirintos traçados nos encontros com professores, pais, alunos para pensarmos o Projeto Político Pedagógico do CEI CRIARTE, procuramos escutar/capturar/sentir o que as infâncias nos acenavam para os Currículos (KOHAN, 2003). Pensamentos à deriva: deslizamentos, desterritorializações/reterritorializações, entre fluxos, experiências vivenciadas e compartilhadas, problematizações de imagens-clichês e de aprendizagens cognitivas, desejos de cartografia de acontecimentos nos colocam em movimentos de rupturas, procurando respirar nas imersões dos processos de invenção e reinvenção de outros/novos possíveis para os currículos, para a infância, para a docência e para a Educação Infantil. Pensamentos e vontade de potência que buscam afirmar a vida que pulsa nas redes de afetos, linguagens e de conhecimentos.

A força deste texto/ensaio inicial da escrita-experiência seria, portanto, afirmar a vontade de potência dos currículos pensados/praticados (OLIVEIRA, 2013) cotidianamente pelas artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professoras/crianças do CEI/CRIARTE. Currículos/vida cheios de intensidades, desejos coletivos, pesquisa, afetos, afecções, linguagens, conhecimentos, inventividades, poesias, equilíbrios...

A multiplicidade de sentidos e significados enunciados ao que vem a ser Currículo nos fazem delinear provisórias conceitualizações/problematizações e novos agenciamentos. No entanto, o que mais nos interessa é aterrissar junto à força inventiva dos movimentos curriculares produzidos pelas crianças, professores e famílias que, por meio de encontros, desencadeiam afetos, ideias, curiosidades, projetos, aprendizagens a serem vividas e problematizadas coletivamente, pois como nos propõe Certeau (1996), é imprescindível que se elabore políticas dessas práticas, pois entendemos que as macro e as micropolíticas se engendram, bem como ocorre com as práticas políticas.

Embalados com a dança dos corpos infantis, trilhamos com as professoras as linhas de fuga, a fim de entender o voo dos pássaros, descobrir os esconderijos dos dinossauros, perceber à hora do início do canto das cigarras, a metamorfose das borboletas, as boas sementes dos girassóis, a arquitetura das formigas. Os movimentos inventivos curriculares tecidos nesse cotidiano ressaltam que as professoras se recusam a realizar apenas atividades cognitivas para atender as demandas e expectativas de outrem, pois uma vontade de potência se insinua nos encontros com as crianças e driblam as linhas duras em aprendizagens inventivas que movimentam os currículos plurais, intensivos, impulsionado por afetos e afecções.

Assim, os possíveis para os currículos do CEI/CRIARTE foram pensados/problematizados por meio de intensidades/forças/formas rizomáticas que se constituem imbricadas aos princípios éticos, estéticos e políticos. A aposta ética se concretiza quando nos responsabilizamos em ampliar os percursos de aprendizagens de todos os que praticam o cotidiano do CEI/CRIARTE, respeitando os diferentes modos de aprender e de ensinar e as múltiplas formas de existência, de culturas, de singularidades. Estético porque entendemos que os processos de subjetivações se constituem por meio das relações estabelecidas com os tantos outros que nos habitam e afetam. Político porque nos recusamos a embarcar nos movimentos que engessam o pensamento, que o aprisiona, defendendo como uma única verdade os conhecimentos considerados poderosos; porque acreditamos nas micropolíticas cotidianas que se constituem em processos de invenções de uma gestão democrática compartilhada e participativa para compor os espaços e tempos de saberes, fazeres e de poderes.

Os acontecimentos cotidianos enunciados pela grupalidade do CEI/CRIARTE posta a conversar sobre currículos escolares, não se configuram como simples práticas educativas, mas se constituem como problematizações éticas, estéticas e políticas que se abrem aos possíveis. Apontam, assim como Lazzarato (2006, p. 14), que “[...] o problema que podemos construir a partir

do acontecimento não contém implicitamente suas soluções. Estas devem ser, ao contrário, criadas”.

Nesse sentido, as problematizações tecidas em redes de conversações pela grupalidade do CEI CRIARTE, não definiam soluções ou determinações para os movimentos curriculares. Criavam outros caminhos possíveis para sua produção, produzindo-se, a todo momento, como um platô currículo.<sup>18</sup>

## **Platô currículo**

A maquinaria social engendra um desejo por escolarização da infância, pela padronização dos conhecimentos, dos corpos, das experiências e pela quantificação do saber. O currículo escolar, envolto pelas produções dessa máquina, vai traçando linhas, escrevendo e percorrendo caminhos, desliza entre as formas que tentam aprisioná-lo, criando diversas forças e potências, não se entregando a uma única discursividade, mas aos múltiplos sentidos e expressões que ganha quando é produzido pela arte do encontro com o outro do pensamento (professores, crianças, famílias, funcionários, documentos oficiais, imagens, projetos, sons, histórias...).

O currículo enquanto máquina de enunciação abarca as discursividades presentes em diretrizes e leis; nas vozes de professores, crianças e familiares; nas práticas educativas tecidas no cotidiano escolar. Do mesmo modo, outras forças movimentam a engrenagem dos currículos, os fazendo enunciar diferentes possibilidades de aprendizagens, tais como os fatores extralinguísticos, expressivos, os sons e as imagens criadas em cada sala de aula, em cada espaço e tempo do CEI CRIARTE, que se voltam continuamente a si mesmos, atualizando as dimensões econômicas, políticas, sociais e linguísticas, configurando-as de outras maneiras (LAZZARATO, 2014).

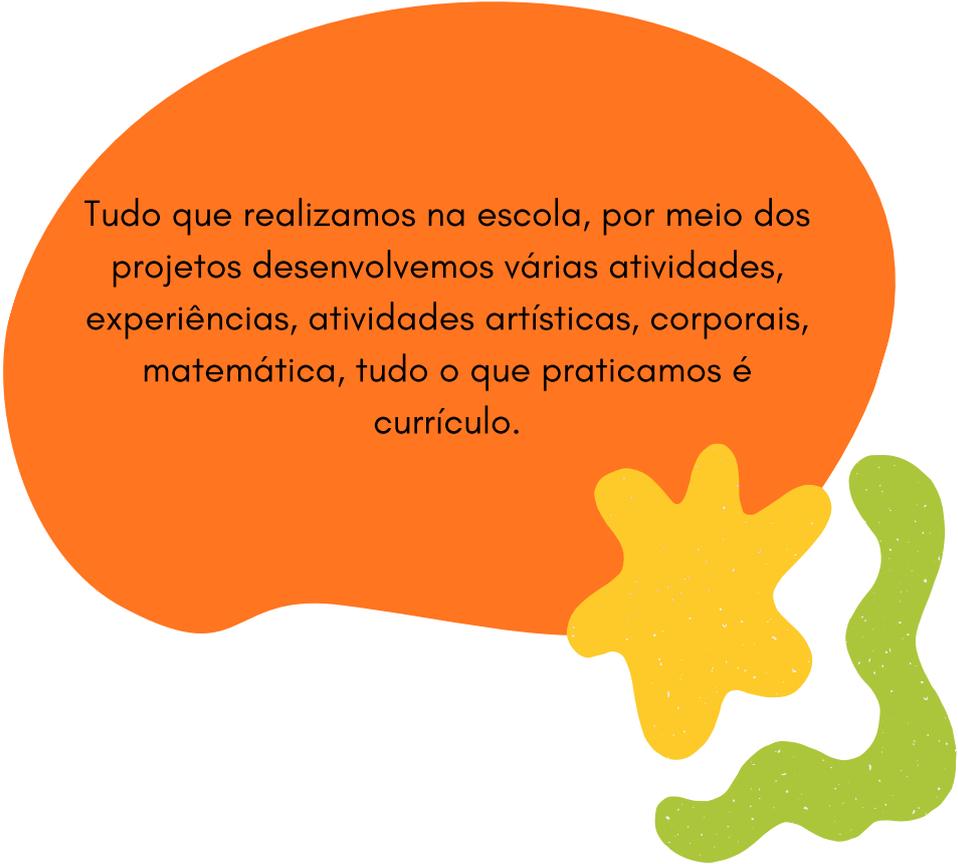
A partir da multiplicidade de sentidos e expressões que os movimentos curriculares podem assumir nas artes do encontro entendemos por currículos,

---

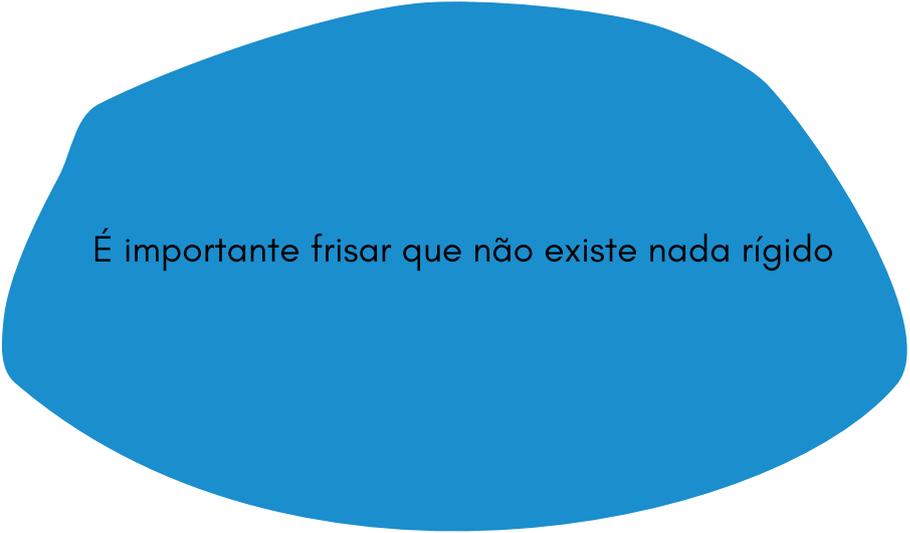
<sup>18</sup> Para Deleuze (1996) “platô”, designa uma estabilização intensiva, uma multiplicidade conceitual. Um encontro entre devires, que modificam seu movimento e sua estrutura. É a desterritorialização.

os agenciamentos coletivos do desejo que interferem nos processos de aprender e de ensinar do cotidiano escolar.

Como agenciamento coletivo de enunciação, os currículos se permitem ser...



Tudo que realizamos na escola, por meio dos projetos desenvolvemos várias atividades, experiências, atividades artísticas, corporais, matemática, tudo o que praticamos é currículo.



É importante frisar que não existe nada rígido



As nossas propostas são os nossos planejamentos, os nossos registros, os nossos pensamentos. Tudo o que fazemos aqui compõe o nosso círculo e isso perpassa por uma aprendizagem. Muitas coisas que são vivenciadas muitas vezes não estão registradas, mas foram vividas



Um currículo enunciação traz, em seu bojo, uma vida em sua complexidade e imprevisibilidade que não cabe em um referencial único, em uma única teoria, em uma única verdade, em uma única prática metodológica, nas quais são estruturadas categorias de análise. A potência de uma vida cotidiana do CEI CRIARTE está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades e acontecimentos; no encontro dos modos de se fazer professora e professor e de se fazer criança.



Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016



Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016



Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016

Desse modo, os currículos são produzidos por um corpo de sentidos e de expressões que potencializam as práticas pedagógicas. Esse corpo “[...] é sempre agenciamentos, afetos, afecções, políticas e vida. Um corpo é sempre produção: corpos atravessam outros corpos, produzem encontros, criam imagens e tempos em um dentrofora de si; [...] fazem travessias por durações e criam fugas em todas as direções. Corpo e desejo como fluxo incessante e arritmico (CARVALHO; GOMES; ROSEIRO, 2016)”.

E as enunciações fazem emergir alguns sentidos para as produções curriculares arrítmicas, que entrelaçam preocupações docentes com processos aprendentes cognitivistas, mas também com funções existenciais que transbordam esses territórios de apropriações de conteúdos escolares, pois a existência é permeada por outras interfaces, outras imagens de pensamentos que atualizam os modos de ensino com/pelo corpo, pelas artes, pelos sons, já que “[...] a existência é da ordem do autopoicionamento, da autoafetação” (LAZZARATO, 2014), levando a pensar que currículo pode ser também...

Todas essas práticas, é importante lembrar, não são experiências soltas. Nós fazemos e pensamos essas experiências com as crianças, para as crianças, pelas crianças. Eu preciso ter claro como eu quero que as crianças cheguem ao final de um ciclo. Não preciso ser rígida, mas tenho um objetivo.

"Nossa! Todos os dias meu filho chega contando o que fez, como brincou, chega cantando, tem uma novidade. "

Pelo currículo enunciação, a lógica estrutural de preparo da infância tem sido colocada em questão pelos docentes que tecem outros modos de pensar, se opondo ao ideal disciplinar e controlador da infância. Mesmo assumindo perspectivas teórico-metodológicas diferenciadas, abrem o corpo educativo para as artes dos encontros e das conexões, estabelecendo novas relações para os currículos, expandindo, assim, as “artes de fazer e de viver” (KRETLI, 2012). Evidencia-se que os currículos, inevitavelmente, não se constituem no singular, mas pelos encontros de corpos que abrem o pensar para outras maneiras de intervenção, se configuram como um coletivo de enunciação que visa a uma estética da existência (FOUCAULT, 1999) que articula toda uma politização da vida com o cuidado com o corpo, com o espaço, com a vida, com os afetos e afecções...

Imerso nesses fluxos, um currículo enunciação afirma a potência inventiva que a aprendizagem e o ensino comportam, já que ao se lançarem a conversar e a colocar o pensamento em movimento, os professores destacam que a infância e a docência não se formam pela falta de linguagens, conhecimentos e afetos viesados pela aquisição de novas aprendizagens. As aprendizagens não dizem de uma relação de falta, mas de devaneios ambulatórios, de travessias! Esses sujeitos se compõem não por uma lógica da representação ou da reconhecimento, não buscam a simples apropriação de conteúdos, mas a possibilidade de explorá-los em seus limites, de expropriá-los, de profaná-los rasgando-os onde estão “intactos” para verem as vísceras das tramas dos saberes.



Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016



Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016

PAs enunciações oscilam por territórios curriculares que buscam estabilidade na determinação de objetivos e conteúdos para o planejamento da prática pedagógica, assim como escapam das fixações, desterritorializando as prescrições. Buscam articular tanto as necessidades de reconhecimento quanto as possibilidades de ruptura; rasuram os tratados teóricos, colocando-os lado a lado em movimentos de revezamento, tensionando sempre os limites e as possibilidades curriculares.

O que pode um currículo? Como se constituem esses movimentos de invenções curriculares? Que políticas de currículos nos interessa? Como a criança aprende? Existe um modo único de aprender?

Assim, talvez seja sempre importante pensar os currículos como agenciamentos articulando infinitos modos de pensar a educação, de produzir docências e infâncias, afetos e afecções, enunciações e modos de existência. E, ao pensá-lo em agenciamento, jamais poderia haver um modo único de produzi-lo; o que, decerto, implica em pensá-lo como uma caixa de ferramentas que proceda por provocações: pode ou não pode? Passa ou não passa? É desejável?

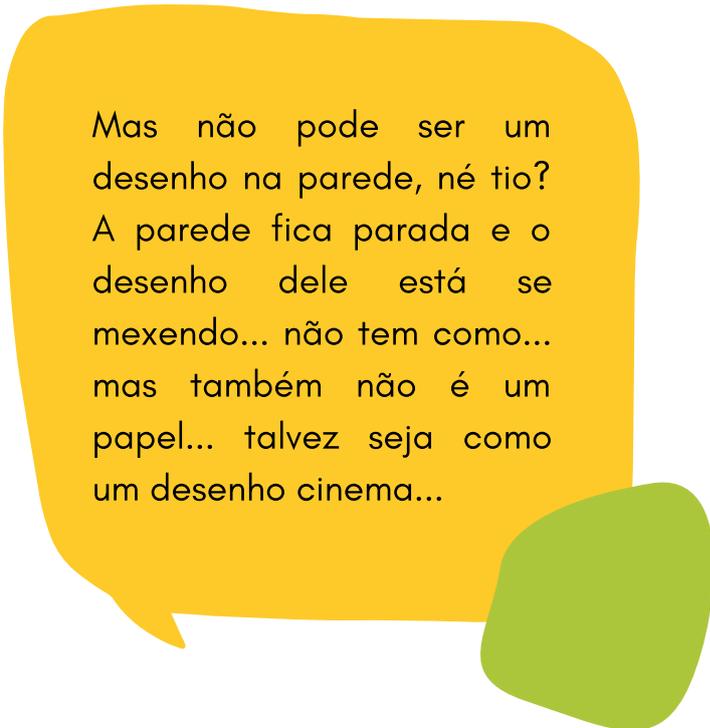
Talvez, a questão curricular seja sempre a de se perguntar por seus desejos (o que deseja um currículo? Como desejar um e em um currículo?). As crianças bem o dizem em seus imperativos com os corpos: sentam-se em roda ora sem que lhes seja pedido, noutras tantas, é preciso negociar o encontro. Os agenciamentos curriculares são sempre da ordem do desejo de criança, de vida, de cuidado com o outro e de percepção de mundo que temos. Em meio aos acontecimentos e às experiências emergem vidas que uma única amarra curricular jamais poderia dar conta: diante de um livro, uma criança pergunta:

Assim, currículos fazem-se exercícios em que o desejo “aprender” (conhecer, crescer, criar, inventar, caducar...) encontra o desejo “ensinar” (vivificar, afetar, corporificar, fazer durar...). Como exercícios e em contínuo

revezamento de modos de ver, sentir e pensar o mundo, deslocam os saberes, fazendo-os vibrar de múltiplas maneiras, permitindo que sejam percebidos, pensados e praticados no plural, deixando suas identidades fixas para se colocarem em um contexto histórico e geográfico.

Os currículos tornam-se platôs de intensidade e, ao lançarem-se em travessias, aprendem com as crianças a se fazerem piratas e com as professoras a se fazerem bruxas, assustando daqui e lançando-se em afronta acolá.

Um currículo platô provoca, problematiza e se constitui com experiências de aprendizagem. Nos entrelaçamentos curriculares, produzir saberes torna-se uma questão de colocar em agenciar cuidados com o mundo e a vida, implicando, portanto, tudo o que é pensável para um existir mais político e ativo, para um existir menos impotente e vazio de vida, pois algo toca de tal maneira que é capaz de fazer ressonâncias, de afetar o outro, de atualizar diferentes virtualidades, produzindo a diferença, um corpo outro, uma aprendizagem.



Mas não pode ser um  
desenho na parede, né tio?  
A parede fica parada e o  
desenho dele está se  
mexendo... não tem como...  
mas também não é um  
papel... talvez seja como  
um desenho cinema...



Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes, 2016

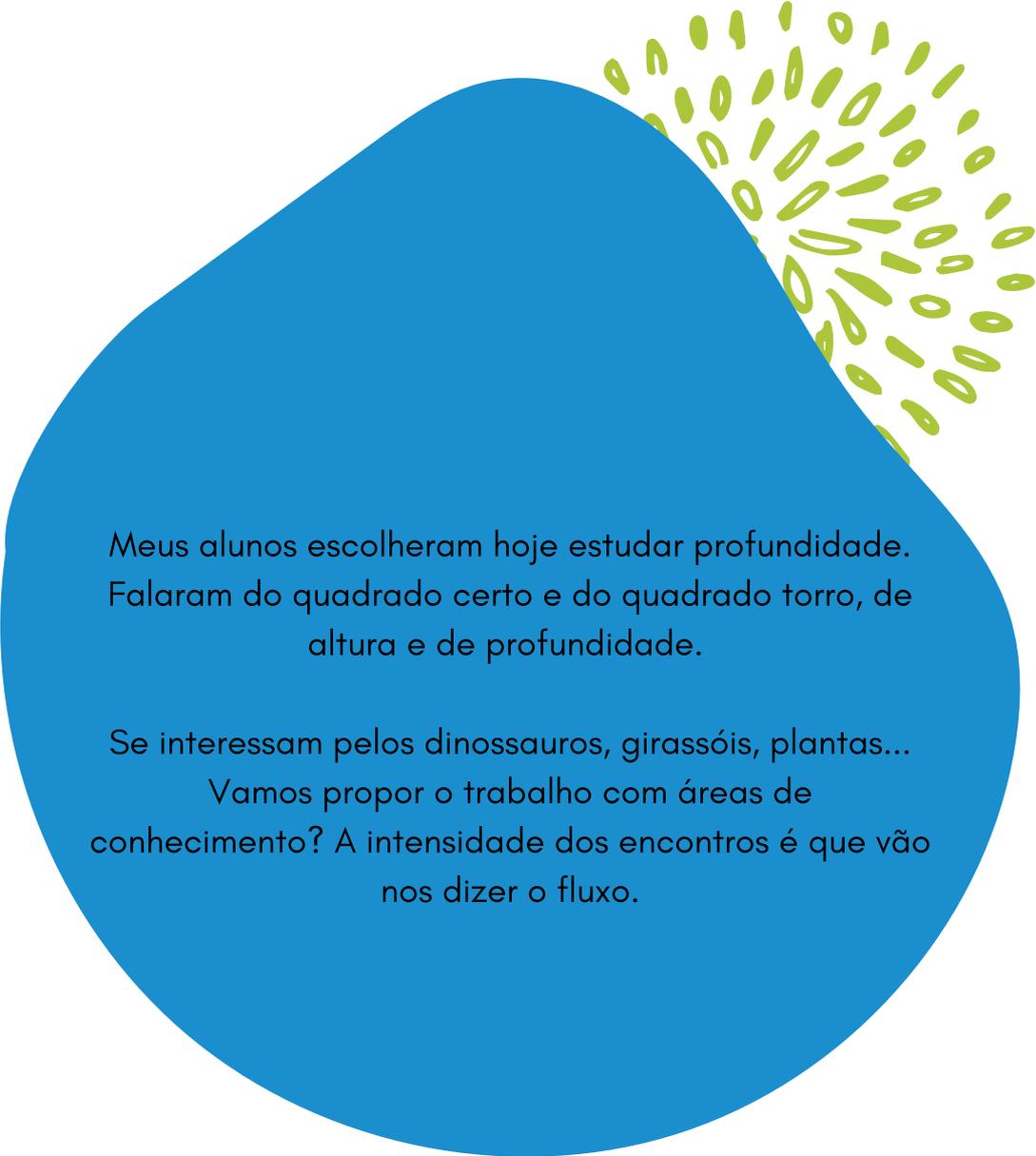
### **Ressonâncias... Reverberações...**

Esperamos que a potência dos “bons” encontros (SPINOSA, 2014) com as crianças, professores e famílias continuem movimentando os possíveis para o CEI/CRIARTE, pois afirmamos em grupalidade que: “[...] temos aqui um coletivo que dialoga, portanto, precisamos sempre pensar e compartilhar o que fazemos, porque fazemos e o que queremos fazer”.

Desse modo, a vontade de potência não cessa... O corpo vibrátil pulsa e, não dá mais para disfarçar os tantos movimentos de desejos...

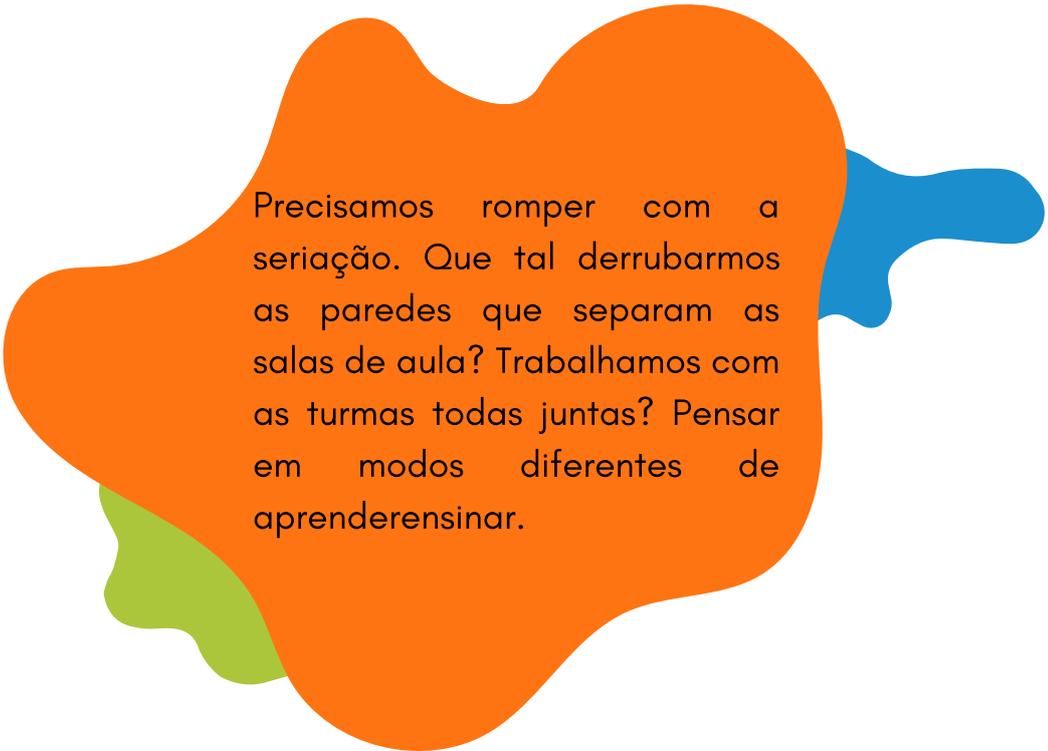
Por mais encontros.

Por realizar outros tantos movimentos possíveis



Meus alunos escolheram hoje estudar profundidade.  
Falaram do quadrado certo e do quadrado torço, de  
altura e de profundidade.

Se interessam pelos dinossauros, girassóis, plantas...  
Vamos propor o trabalho com áreas de  
conhecimento? A intensidade dos encontros é que vão  
nos dizer o fluxo.



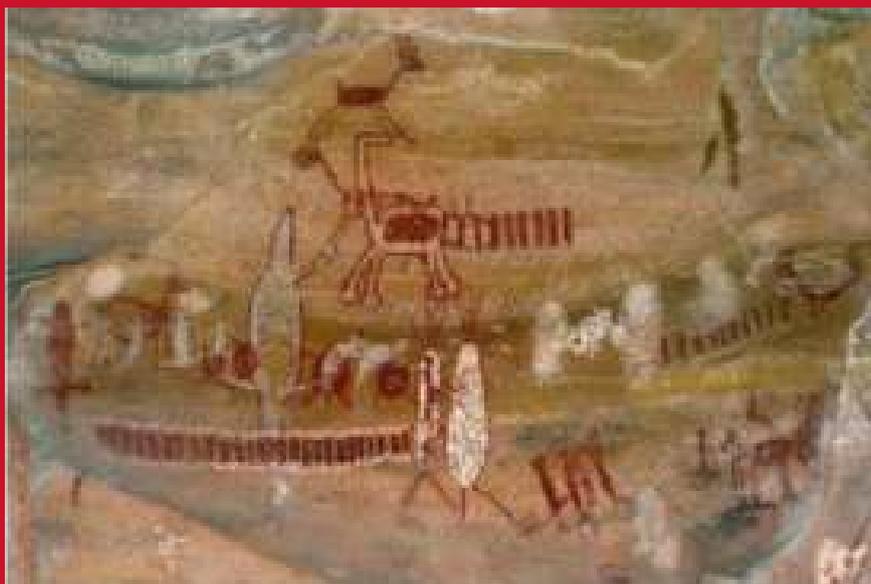
Precisamos romper com a seriação. Que tal derrubarmos as paredes que separam as salas de aula? Trabalhamos com as turmas todas juntas? Pensar em modos diferentes de aprenderensinar.

## 4.5 Diferentes linguagens

### As múltiplas linguagens na educação infantil

A espécie humana se caracteriza e se distingue das outras espécies animais por sua refinada capacidade de linguagem. Essa faculdade de linguagem está relacionada à capacidade de criar sistemas simbólicos, ou de representação, para significar determinada coisa.

A humanidade ao longo de sua história vem criando inúmeros sistemas simbólicos, sendo que as primeiras formas de representação da espécie humana foram as pinturas rupestres.



Fotografia 1 – Pintura rupestre do Parque Nacional Capivara, Brasil.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte\\_rupestre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_rupestre)



Fotografia 2 – Crianças, grupo 5, fazendo pinturas rupestres.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

Zatz (1991) destaca que os homens, mulheres e crianças que viviam em cavernas tiveram a mesma necessidade que nós de mostrar o que pensavam e sentiam e que, por isso, devem ter feito isso de variadas formas, no entanto, uma delas foi pintando e deixando suas marcas conhecidas como pinturas rupestres.

Nesse processo histórico, a humanidade foi criando outros sistemas simbólicos como a escrita cuneiforme dos sumérios e os hieróglifos egípcios. São também sistemas simbólicos: sinais de trânsito, sistema de escrita, sistema de numeração, sistemas de medidas, baralho etc. É comum ouvirmos falar em linguagem cinematográfica, linguagem musical, linguagem escrita, linguagem de sinais, linguagem matemática, linguagem plástica etc.

Essas diferentes linguagens devem integrar a proposta pedagógica, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

*A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010. p.18).*



Fotografia 2 - Crianças, grupo 5, fazendo pinturas rupestres.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 5 - Crianças dramatizando história.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 6 - Criança em momento de leitura e história pela professora

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 7 - Crianças em atividade PIBID Música UFES

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 8 - Crianças em atividade PIBID Música UFES  
Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 9 - Crianças em atividade de Educação Física  
Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 10 – Crianças se apresentando no teatro universitário.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Fotografia 11- Crianças em atividade do projeto Criadaança.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compreende espaços e tempos de intensas aprendizagens e as diferentes linguagens (a verbal, a visual, a musical, a corporal, a plástica) devem ser priorizadas em nossa ação pedagógica.

Entre tantas linguagens, a linguagem verbal, oral e escrita, ocupa um lugar de destaque no contexto da comunicação humana, pois é muito importante no

acesso às produções culturais. Além disso, sob a forma de linguagem escrita está registrada grande parte das produções humanas.

No entanto, a forma como concebemos a linguagem irá determinar a organização do trabalho pedagógico com a língua e com as diferentes linguagens. Mas o que é linguagem? É a expressão do pensamento? A língua é um sistema de signos? É um código? É instrumento de comunicação? Língua é gramática? A língua, ou a linguagem, é uma forma de interação social?

Dado o seu caráter múltiplo e complexo, a língua tem sido estudada e definida sob diferentes enfoques, que se caracterizam, basicamente, por priorizar ora um, ora outro dos aspectos que a constituem. Os estudos de Bakhtin e seu círculo se incluem na crítica de determinadas correntes teóricas e seus enfoques.

Para responder aos questionamentos sobre o que é a linguagem, abordaremos as contribuições teóricas trazidas por Bakhtin (2009). No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, o autor retoma as duas correntes de pensamento predominantes no campo da linguagem – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – evidenciando as fragilidades presentes no pensamento linguístico filosófico de sua época, início do século XX.

*Mikhail Bakhtin  
(1895-1975)*

*Bakhtin foi um teórico russo que atravessou a sua vida praticamente anônimo - sobrevivendo pelas frestas do acaso à Revolução Russa, ao silêncio gélido da cultura oficial do estado soviético, à osteomielite (que lhe obrigou a amputar uma perna), à falta crônica de dinheiro e de conforto, e, mais que tudo, ao fato de, motivado sempre pela escrita interminável de seus textos, quase nunca vê-los publicados.*

Bakhtin (2009) destaca que a corrente subjetivista analisa os fenômenos linguísticos na dimensão do psiquismo individual do sujeito falante, focalizando o estudo dos atos de fala como atividade elaboradora do espírito. A língua é, portanto, uma criação individual projetiva, pois cada ato de fala instaura novo discurso, sem corresponder com o passado. Assim, adota uma visão monológica e romântica de reflexão sobre a língua e, nessa direção, não leva em consideração a natureza social da enunciação. Nessa perspectiva, a linguagem seria expressão do pensamento, partindo do princípio de que ela é um ato puramente individual, gerado no pensamento e exteriorizado por meio de signos.

Relacionando essa perspectiva à prática pedagógica, seria como ler e buscar a compreensão das ideias do autor da história ou ainda esperar que, no movimento de produzir textos orais e escritos sobre a história lida, as crianças precisassem dizer o que o autor pensa ou o que elas pensam sem estabelecer relações entre as suas ideias e as ideias do autor.

Dessa forma, produzir textos, orais e escritos, é entendido como representar o real tal como produzido no interior dos indivíduos (KOCH, 2003). O texto é concebido como produto lógico do pensamento do autor, restando ao leitor ou ouvinte compreender essa representação e, também, as intenções do produtor do texto.

Observamos até o momento que compreender a linguagem como expressão do pensamento, como algo produzido apenas no interior do psiquismo de cada um, não dá conta de avançarmos no entendimento da natureza da linguagem de forma constitutiva dos sujeitos. Será então a linguagem um instrumento de comunicação entre as pessoas?

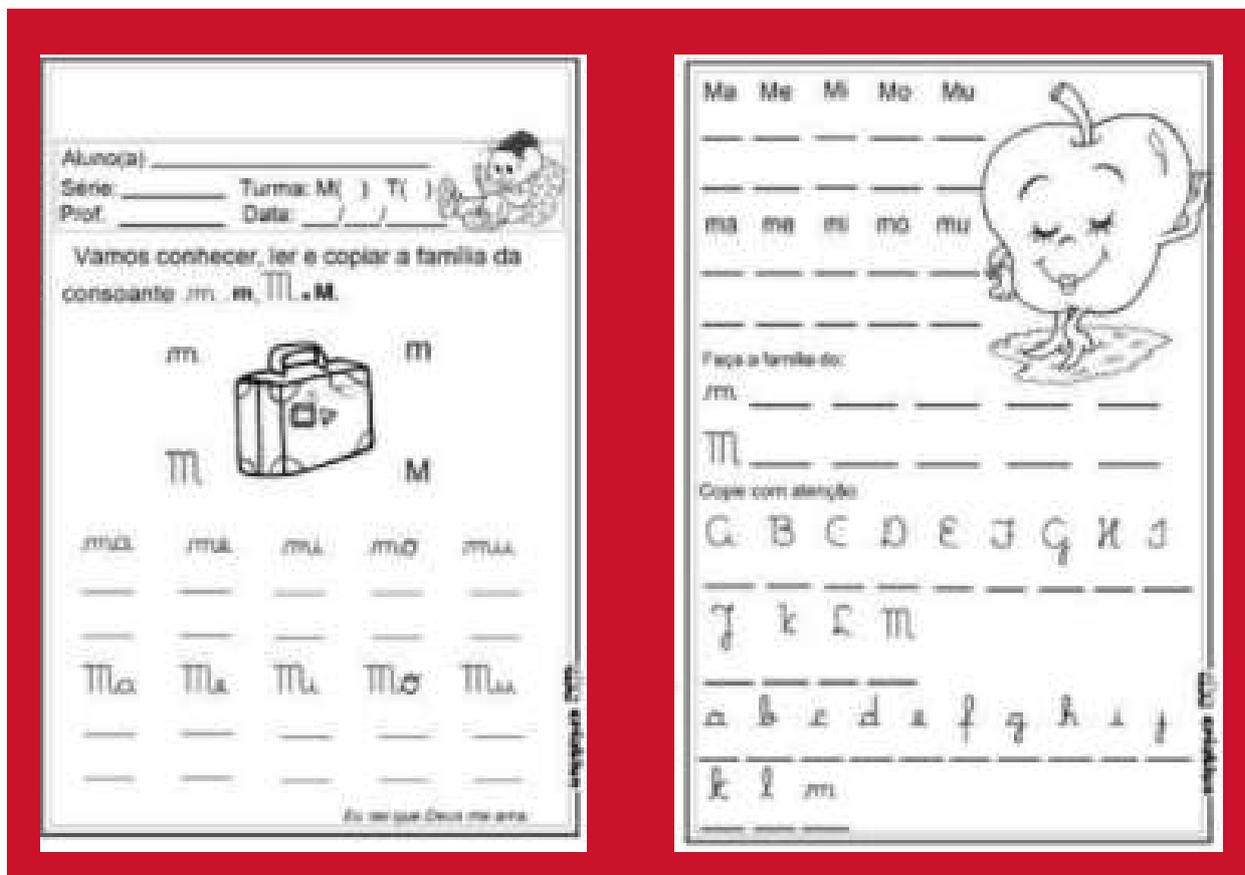
Bakhtin (2009) ao analisar o *objetivismo abstrato* teceu críticas à compreensão da linguagem como instrumento de comunicação, pois nessa perspectiva a língua é concebida como um sistema regido por valores e normas que podem ser aplicados a todas as manifestações da linguagem, independente do contexto cultural, pois o foco está no sistema linguístico. A

língua é vista como um sistema de códigos capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.

Pensando na prática pedagógica, seria privilegiar no trabalho com a linguagem apenas o ensino das unidades mínimas de significação desse sistema - fonemas, morfemas, sintagmas e frases e as regras utilizadas pelos falantes na construção de mensagens (GERALDI, 2001). No entanto, o relato da professora Ana Paula Rocha Endlich chama nossa atenção para um aspecto importante a ser considerado na concepção de linguagem, o contexto social na produção dos enunciados.

*Tem também como a gente pensa as nossas crianças... elas ainda estão aprendendo esse código e a linguagem.... se a gente pensar numa concepção dessa... normativa... elas então não podem escrever porque elas não sabem... sempre vai ter que estar escrevendo por elas... não é isso que a gente pensa... elas já podem começar nas tentativas de começar a se enunciar em situações de comunicação... a gente tem que considerar isso e ajudar elas irem se desenvolvendo.... elas já podem começar a escrever... mesmo sem ter o domínio completo do código...*

Pensar a apropriação da linguagem escrita desconsiderando as tentativas das crianças se anunciarem, como destacou a professora, implica considerar que essa apropriação acontece a partir de uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como um código em que deve ser aprendido por meio da memorização de letras/fonemas e sílabas, ou seja, um trabalho pedagógico voltado para as unidades mínimas da língua que pode ser materializado a partir das atividades apresentadas a seguir.



Atividades voltadas para o ensino das unidades mínimas da língua

Fonte: [abcmusicalkids.blogspot.com.br/p/aprendendo-com-alegria-linguagem-5-anos.html](http://abcmusicalkids.blogspot.com.br/p/aprendendo-com-alegria-linguagem-5-anos.html)

Atividades como as exemplificadas acima trabalham a linguagem de forma que a criança apenas reconheça e reproduza as letras e sílabas, portanto, uma visão racionalista e mecanicista de mundo que desconsidera o potencial do sujeito e suas relações com a língua. Assim, conforme esclarece Jobim e Souza (1994, p. 98):

*Para o objetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma o que interessa não é a realidade do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Portanto, o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a eles se ligam.*

Bakhtin (2009) ao tecer essas críticas às orientações linguísticas de sua época as faz por não corresponderem ao participante real da comunicação discursiva, representando a linguagem como um momento abstrato, na qual existe um emissor e um receptor que não interagem, visto ser o mais importante a reprodução dessa mensagem. Bakhtin busca romper com essa visão de linguagem na perspectiva de mão-única, um código, como língua pronta e acabada, defende a linguagem como processo de interação verbal.

Assim, o grupo de profissionais do CEI Criarte/UFES a partir das discussões realizadas e práticas materializadas cotidianamente, acredita na necessidade de investir e adotar a concepção de linguagem como processo de interação verbal a partir das contribuições teóricas de Bakhtin. De acordo com essa perspectiva, não existe uma significação dada, ela se constitui na relação entre os sujeitos. Esses, na leitura, empregam valores, ideologias, significados construídos ao longo das suas experiências. A linguagem, portanto, é constitutiva dos sujeitos em suas relações, pois

*Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2009, p. 98-99).*

Assim, na perspectiva bakhtiniana, a língua não é algo pronto e acabado, não pode ser considerada um código, nem um sistema de signos em que a relação entre a forma sonora significante e o significado fosse considerada fixa, pois o sentido não está pronto, não está dado, naquilo que o falante enuncia; o sentido é construído na atividade interpretativa realizada pelo ouvinte. O ouvinte não é um mero recebedor da mensagem enviada pelo emissor, o ouvinte produz sentido e “ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 103).

Na prática pedagógica, trabalhar nessa perspectiva requer tornar possível que nossas crianças encontrem interlocutores, se coloquem em diálogo, articulem

seus textos (verbais ou visuais) às diferentes práticas sociais e quando podem assumir seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos.

As crianças, desde a educação infantil, devem vivenciar práticas nas quais a linguagem seja concebida como um processo de interação verbal. Nesse sentido, requer que tornemos possível que elas encontrem interlocutores, se coloquem em dialogia, articulem seus textos (verbais ou visuais) às diferentes práticas sociais. Além disso, que possam assumir seus discursos e colocá-los em/no embate com outros discursos, como podemos observar no relato da professora Fernanda Binatti de Araújo Chiote acerca dos movimentos vivenciados no grupo 5 em relação à linguagem oral:

*Às vezes na roda... estamos em um assunto... aí vem um assunto que não tem nada a ver... no dia seguinte ao impeachment... as crianças queriam falar sobre isso... e elas estavam na modelagem... e elas começaram a perguntar para mim e para a Flávia... e aí falamos... vocês querem conversar sobre isso? Vamos sentar e conversar... e cada um foi falando e pronto... acabou... é interessante como é a percepção deles... eles estão fazendo a leitura do que está acontecendo... e querem falar do jeito deles ... saiu assim até quem queria a votação do Cunha contra a Dilma... e foi bom porque movimentou assim... eles estão vivenciando uma série de coisas e eles conversar sobre isso...*

No relato acima, da professora Fernanda, podemos observar uma prática costumeira em todos os grupos do CEI Criarte/UFES, as rodas de conversa. Considerando a perspectiva bakhtiniana de linguagem, as rodas de conversação são momentos nos quais a consideração do dizer das crianças precisa ser respeitada, possibilitando a constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral.



Crianças em momento de roda.  
Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES



Crianças em momento de roda.  
Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

O trabalho com a linguagem oral foi objeto da pesquisa de Costa (2007) e nos ajuda a refletir sobre o trabalho com essa linguagem na educação infantil. A pesquisadora observou que, de maneira geral, nas rodas de conversa, o dizer das crianças era dirigido pelas professoras, ora para a reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, quando a roda era organizada para a

leitura de histórias e conversas, ora para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que resultou na desconsideração, na maior parte das vezes, da fala das crianças.

No entanto, Costa (2007) observou que possibilidades das crianças se enunciarem e se constituírem como sujeitos produtores de linguagem em situações nas quais não existiam controle dos sentidos, nas brincadeiras. Consideramos que o professor pode garantir espaços de mediação que encorajam o desenvolvimento das brincadeiras ou a sua interdição/inibição. Sobre essa questão, tomemos o relato da professora Ana Paula Rocha Endlich

*A gente vê a importância de deixá-las livres... brincando de faz de conta... claro que oferecendo materiais... intervindo... mas esses momentos de brincadeira livre são muito importantes para eles... tanto no pátio como na sala... e a gente percebe um preconceito muito grande com relação a isso... até das próprias pessoas que vêm fazer estágio... às vezes até a gente mesmo fica pensando... meu Deus, não fiz nada hoje? Pq às vezes a gente fica querendo encher as crianças de coisas... a gente faz a roda para contar a história e a gente quer terminar ... mas crianças estão querendo falar de outras coisas na hora que a gente leu uma página só... a gente vai subtraindo essas falas delas em nome de um conteúdo ou atividade direcionada porque a gente acha que a gente precisa fazer....*

No relato da professora, observamos um ponto destacado acerca da incompreensão por parte de algumas pessoas sobre o brincar. Temos uma hipótese de que essa desconsideração acontece porque a brincadeira, costumeiramente, é considerada como tempo perdido para algumas pessoas. De acordo com Borba (2007, p. 35) essa visão, principalmente nas sociedades ocidentais, é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso considerada menos importante em muitos contextos escolares e familiares, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo e não gera resultados.

Nessa direção, os dados apresentados por Costa (2007) evidenciaram que, na brincadeira, a criança assume diferentes lugares sociais e, para isso, necessita fazer uso da linguagem para identificação dos objetos (que ganharam outros sentidos na brincadeira) e dos lugares sociais representados. Assim sendo, a autora defende as brincadeiras como atividades imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem oral e, portanto, para que as crianças se constituírem como sujeitos produtores de linguagem.



Crianças brincando.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

O relato da professora Ana Paula e os dados da pesquisa de Costa (2007) demonstram como de fato o brincar ou a brincadeira é a atividade principal da criança e sendo a atividade principal delas, consideramos que as práticas pedagógicas cotidianas do CEI Criarte/UFES devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009.

A importância do brincar também é indicada nos estudos da Psicologia histórico-cultural, que tem como expoentes Vigotski e Leontiev, autores que destacam o brincar na infância como importante processo psicológico e fonte

de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotski (1987) o brincar é uma atividade humana criadora, que possibilita novas formas de construção de relações entre as crianças e os outros com os quais elas convivem, bem como a interação entre imaginação, fantasia e realidade, produzindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

É necessário, portanto, compreender a brincadeira como um espaço privilegiado para a construção de significações de modo que ela se constitui “como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade” (NASCIMENTO, ARAÚJO & MIGUÉIS, 2009, p. 295).

O brincar “é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (BORBA, 2007, p. 39), uma vez que na brincadeira há modos característicos de se comunicar que são diferentes da comunicação habitual (falas, diálogos de personagens etc.), supõe o aprendizado de uma forma de estar no mundo (se referenciar e se distanciar da realidade), a coordenação de ações individuais com as dos colegas, a regulação de ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos, bem como a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos, significados e a negociação de conflitos e disputas.

Nesse sentido, podemos observar que no plano informal das brincadeiras são construídos e ampliados conhecimentos no plano da cognição e das interações sociais, o que tem consequências na apropriação de conhecimentos no plano da aprendizagem formal (BORBA, 2007).

A apropriação da linguagem escrita é uma das aprendizagens formais que tem relações estreitas com o brincar/brinquedo, uma vez que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois, conforme destaca Vigotski (2008) ela é:

*uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. O seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. Ao*

*aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras.*

O referido autor destaca acima que na apropriação da linguagem escrita a criança precisa compreender a substituição, pois a escrita não tem uma relação direta com a pauta sonora. Nessa perspectiva, Espindola e Souza (2015) defendem que a aprendizagem da linguagem escrita é um dos produtos do processo de brincar, pois ao se fazer jogos de papéis, por exemplo, elas passam a compreender a relação de arbitrariedade, na qual um dado objeto passa a denotar outro, e isso também é um simbolismo de segunda ordem.

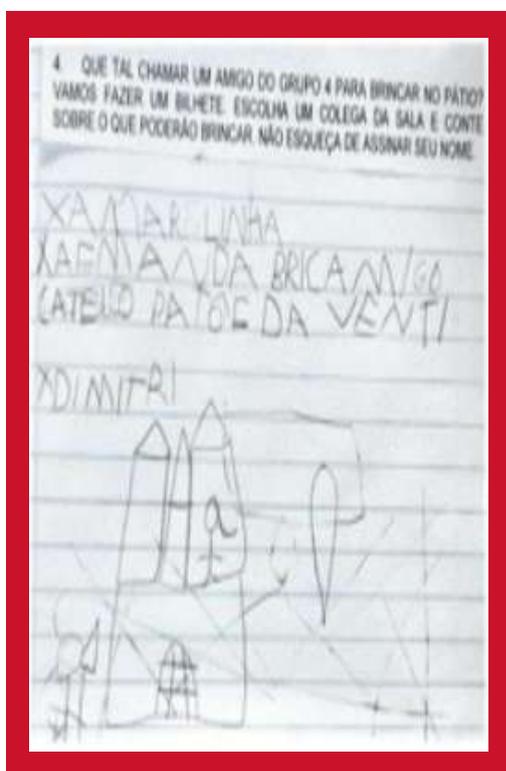
Assim, a brincadeira se constitui como uma atividade que se articula aos processos de aprender, desenvolver e conhecer. O que não quer dizer que a apropriação da linguagem irá acontecer apenas a partir do brinquedo/brincadeira, sem as necessárias mediações intencionais. No entanto, como destacam Espindola e Souza (2015, p. 50), “o brinquedo tem um papel significativo e que não é apenas um adereço sem importância na prática pedagógica”.

Considerando a intencionalidade do trabalho com a linguagem escrita, defendemos que a apropriação da mesma nas práticas pedagógicas do CEI Criarte/UFES deva acontecer com vivências capazes de imergir as crianças em práticas sociais de uso da linguagem para que sejam capazes de fazer uso da linguagem em suas diferentes formas e nas mais diversas situações da vida. Por isso, é imprescindível refletir sobre o papel do outro, os nossos interlocutores nesses usos que fazemos da linguagem, pois conforme destaca Jobim e Souza (1994, p. 110)

*A língua como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso um enunciado não pode existir. Não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer*

*dizer entre sentenças, mas somente entre pessoas.*

Nesse contexto, no CEI Criarte/UFES priorizamos a produção de texto, oral e escrito, que se constitui como um processo de produção de sentidos quando produzimos pensando em nossos interlocutores, conforme podemos acompanhar nas imagens abaixo:



"Amanda brinca comigo de castelo no pátio da frente".  
Dimitri, grupo 5-2015.

Texto produzido por uma criança.  
Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

A proposta acima foi a produção de um bilhete para colega do grupo 4, convidando para brincar.



Crianças convidando colegas para exposição do projeto. O cartaz foi confeccionado por eles com esse objetivo.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

Sendo assim, a linguagem, como ação interindividual, tem como premissa a concepção de que os sujeitos expressam suas ideias, suas emoções, seus modos de ser e viver por meio da linguagem, não somente por meio da linguagem oral e verbal, mas também por meio de outras linguagens como a visual, pois o desenho também é um processo enunciativo-discursivo, conforme destaca Góes (2014) em seus estudos.

Góes (2014) ao investigar as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil, a partir do processo de produção de textos orais e escritos, observou que para algumas crianças, desenhar era a mesma coisa que escrever e escrever o mesmo que desenhar; outras entendiam que podiam escrever nomes e desenhar nomes por meio das letras, entretanto, ao serem questionadas, essas crianças não sabiam como fazer para escrever outras palavras que não fosse o próprio nome e, por isso, ao solicitar que escrevessem, elas desenhavam (GÓES, 2014).



Produção de texto de uma criança.

Fonte: Acervo CEI Criarte/UFES

A proposta era escolher um animal diferente dos que aparecem na história “Quer brincar de pique-esconde?” e mostrar como ele se esconderia e o que deixaria de fora para ser encontrado. A criança desenhou um urso atrás de uma árvore. Henrique, grupo 5, 2015.

A autora destaca ainda que a própria escola, a partir da interpretação de determinadas concepções teóricas, acaba produzindo, ou melhor, levando a uma cultura escolar que, obrigatoriamente, impõe essa distinção para que a criança possa entrar no mundo da escrita, privilegiando a linguagem escrita em detrimento de outras linguagens.

Essa distinção para que a criança possa entrar no mundo da escrita tem justificativas relacionadas com o Ensino Fundamental de 9 anos e a transição educação infantil e ensino fundamental. A implantação da Lei Federal 11.274 (BRASIL, 2006) que tornou obrigatório o Ensino Fundamental de 9 anos e promoveu a inserção das crianças de 6 anos de idade nesta etapa da educação básica tem trazido muitas indagações e tensões tanto para os sujeitos que atuam na educação infantil quanto para os que atuam no ensino fundamental. Estas inquietações são derivadas especialmente no que diz respeito ao currículo que deve ser praticado com as crianças e às expectativas em relação aos conhecimentos/experiências vivenciadas pelas

crianças na educação infantil para a continuidade do processo de escolarização no ensino fundamental.

Nos momentos de estudo do Projeto Político Pedagógico, surgiu a necessidade, então, de definirmos qual a nossa concepção de relacionamento com o ensino fundamental desejamos assumir. Para isso, buscamos apoio em Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 123) apud Moss (2008) para auxiliar o grupo nessa direção. Destacam-se quatro possibilidades de relacionamento entre educação infantil e ensino fundamental:

*1ª: A educação infantil teria como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. Perspectiva da subordinação da educação infantil ao ensino fundamental.*

*2ª: A educação infantil e o ensino fundamental se recusam mutuamente a partir de uma negação recíproca. Perspectiva do impasse.*

*3ª O ensino fundamental deve adotar práticas da educação infantil, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. Perspectiva do preparando a escola para às crianças.*

A partir das discussões e das práticas concretizadas no CEI Criarte/UFES, acreditamos que a relação entre educação infantil e ensino fundamental não deve ir ao encontro das três opções acima. Por isso, defendemos essa relação como um lugar de encontro pedagógico, quarta possibilidade destacada por Moss (2008), pensando a transição educação infantil e ensino fundamental a partir do princípio da continuidade e da ampliação (NEVES, GOUVÊA E CASTANHEIRA, 2011 apud MOSS, 2008).

Isso significa que a educação infantil não é uma etapa que tem como preocupação enfatizar o trabalho com a linguagem escrita em detrimento de outras para que as crianças adiantem a alfabetização e cheguem ao ensino

fundamental “mais preparadas”. Acreditamos, contudo, que o processo de alfabetização se inicie na educação infantil e que o mesmo será continuado e ampliado nos primeiros anos do ensino fundamental.

Essa perspectiva também foi apontada pelas famílias na pesquisa realizada para os estudos do Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte/UFES. O objetivo da pesquisa foi conhecer se as famílias sabiam da mudança que o ensino fundamental de 9 anos provocou na educação infantil em relação a saída antecipada das crianças da educação infantil e sua entrada no ensino fundamental aos 6 anos de idade completos e também sobre as expectativas da família em relação ao processo de alfabetização das crianças na educação infantil. Ao todo foram enviados 135 questionários dos quais 56 foram devolvidos, ou seja, 41,49%.

Quando perguntadas se sabiam que Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, tornou obrigatória a matrícula das crianças com 6 anos completos, ou a completar até 31 de março, no ensino fundamental e que assim, as crianças passaram a ter menos um ano na educação infantil, 80,35% das famílias responderam que sabiam e 19,65% responderam que não sabiam.

Sobre as expectativas da família em relação ao processo de alfabetização, 12,5% das famílias responderam que não têm preocupação que o (a) filho (a) se aproprie de conhecimentos específicos da alfabetização, como ler, compreender e produzir textos de acordo com conhecimentos da língua portuguesa, na educação infantil. Já 12,5% respondeu que deseja que o (a) filho (a) se aproprie na educação infantil de conhecimentos específicos da alfabetização. Que saiba ler, compreender e produzir textos de acordo com conhecimentos da língua portuguesa. Enquanto 75% respondeu que deseja que o (a) filho (a) inicie o processo de alfabetização na educação infantil, sem necessariamente concluí-lo nesta etapa.

Assim, tanto profissionais quanto a maioria dos pais e/ou responsáveis sinalizam que a educação infantil não pode ser vista como etapa preparatória

e nem o ensino fundamental como adaptação para receber as crianças, uma vez que deve acontecer continuidade, mas com ampliação gradativa de outras experiências e conhecimentos. As duas etapas da educação básica tem culturas, tradições e objetivos diferentes, por isso precisa acontecer respeito mútuo, diálogo e construção conjunta (NEVES, GOUVÊA E CASTANHEIRA, 2011 apud MOSS, 2008).

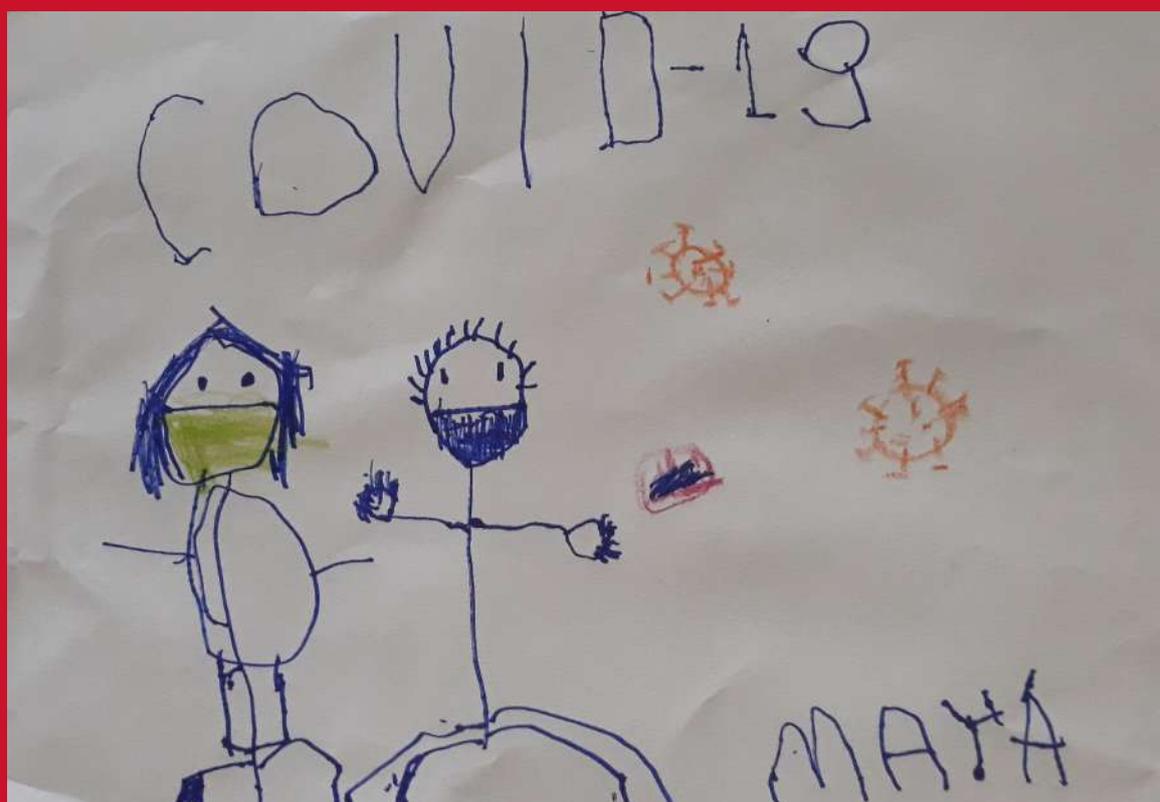
Essa compreensão se faz necessária porque a apropriação da linguagem escrita tem uma natureza complexa e alfabetização não significa para nós apenas o domínio do código, reconhecimento e cópia de letras, sílabas e palavras, mas compreendemos que a alfabetização

*[...] é uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, formam a criticidade, a criatividade e a inventividade" (GONTIJO, 2008).*

Assim, concordamos com Gontijo (2008, p. 38) quando destaca que o desenvolvimento da escrita integra o desenvolvimento da linguagem na infância possibilitando que "a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas". No entanto, ressalta que a alfabetização, desde seu início, é um processo de "constituição de sentidos" e quem muitas vezes o que impede que essa compreensão se desenvolva [...] é o modo como o ensino [...] da escrita é desenvolvido na sala de aula (SMOLKA, 1989, apud GONTIJO, 2008, p. 117). Sendo assim, afirmamos que a escrita é linguagem e não apenas símbolos gráficos que representam sons da fala (GONTIJO, 2008).

Nessa direção, é por meio do trabalho de leitura e de escrita como práticas discursivas que as crianças desenvolvem o conhecimento acerca das formas da língua escrita. Esse trabalho só é possível se concebemos como Geraldi (2001, p.135), o trabalho com textos como

*ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua objeto de estudos se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.*



Mayá - Grupo 4 Vespertino / 2020

## 4.6 Educação para a diferença

*"[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (Boaventura de Souza Santos, 2003, p.56).*

A epígrafe de Santos (2003) nos leva a refletir sobre a educação que almejamos. Educar para diferença pressupõe pensar em uma educação que contemple a criança em toda sua plenitude, diferenças e singularidades.

Por meio da Constituição Federal de 1988, o direito da criança à educação desde o nascimento foi efetivamente reconhecido. Dois anos depois, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8069/90, se efetivou a inserção das crianças brasileiras no mundo dos direitos humanos, uma vez que estas passaram a ser reconhecidas como sujeito de direitos. Assim, dentre outros esse Estatuto garante a criança o direito à:

*[...] Liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas no processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas Leis (BRASIL, 1990, Art.15).*

*[...] Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitados por seus educadores (BRASIL, 1990, Art. 53).*

*[...] respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso às fontes culturais (BRASIL, 1990, Art. 58).*

O referido documento descreve os direitos das crianças reforçando o respeito à sua cidadania e aos seus valores culturais próprios de seu contexto social. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) preveem que as propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino considerem as crianças em suas peculiaridades, diferenças e culturas, sejam elas crianças negras, quilombolas, crianças do campo, crianças com deficiências, etc. Lopes (2005) salienta que

*A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES apud MUNANGA, 2005, p. 189).*

A proposta do CEI Criarte corrobora com a perspectiva de um projeto de educação infantil que contribua com o enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, que promova o reconhecimento e a valorização das diferenças existentes entre as crianças sejam elas, diferenças de gênero, cor, etnia, classe ou religião e desvele caminhos e ações em defesa dos direitos humanos. Diante disto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PHNEDH), afirma que

*Uma concepção contemporânea de direitos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e planetária, por sua vez, inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2008, p.23).*

Dessa forma, diante da prerrogativa da igualdade, não podemos invisibilizar as diferenças, mas sim reconhecê-las, potencializá-las e valorizá-las visando a promoção de direitos à todos. Assim, crianças negras, indígenas e com deficiência, tem direito a ser reconhecidas em suas diferenças, tratadas de acordo com suas especificidades e particularidades, pois ao direito à igualdade presume-se o direito à diferença.

O conceito de educação infantil proposto pelo CEI Criarte parte do princípio da igualdade de oportunidades que possibilite que todas as crianças tenham as mesmas condições de desenvolvimento, respeito e valorização das suas diferenças e que, sobretudo, tenham garantido o seu direito à educação de qualidade.

### Educação Infantil e o ensino das relações étnico-raciais

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela, 1995).*

A instituição de educação infantil se constitui como um *espaçotempo* privilegiado no que diz respeito às primeiras experiências sociais da criança pequena, sendo um dos primeiros locais onde esta mantém relações e interações com outras crianças e adultos fora de seu contexto familiar. É também neste espaço que ocorrem as primeiras tensões e conflitos decorrentes do contato com as diferenças étnico-raciais.

Pesquisadores como Godoy (1996), Souza (2002) e Cavalleiro (2000), comprovam por meio de seus estudos, que a criança desde muito pequena percebe as diferenças raciais e faz relações de hierarquização decorrentes dos signos corporais. Mas como crianças tão pequenas podem fazer diferenciações raciais? Por que muitas crianças não se aceitam como negras e desenham seus autorretratos como se fossem brancas e loiras? Porque em algumas situações, crianças brancas não querem sentar-se ao lado ou dar as mãos às crianças negras? Porque crianças negras com cabelos crespos querem ter cabelos lisos? A resposta a essas perguntas está no racismo explícito, implícito e simbólico presente nos mais variados espaços da nossa sociedade.

Essa diferenciação que a criança faz geralmente se origina no âmbito social onde vive, criada a partir dos mecanismos simbólicos a que tem acesso, como nos desenhos que assiste, nas bonecas que brinca, nos livros que lê e nas mídias como um todo. Dificilmente vemos desenhos animados com personagens negros, bonecas pretas, livros que trazem protagonistas negros e valorizam a beleza negra, ou quando aparecem, são caricaturados e estereotipados, colocados em posições de inferioridade e negativamente referenciados. Trata-se de uma representação negativa relativa ao corpo negro construída no imaginário social, que muitas vezes são internalizadas e apropriadas pelas crianças na construção de suas subjetividades.

A esse respeito, Cavalleiro (2000, p. 20) aponta que “a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores”. Em contrapartida, o ensino das relações étnico-raciais tem por objetivo promover práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, que favoreçam a apropriação pelas crianças de conhecimentos e atitudes voltadas para o respeito à diversidade e reconhecimento da pluralidade étnico-racial, contribuindo para que estas em suas interações possam ser capazes de respeitar e valorizar as diferenças.

Diante disto em 9 de janeiro de 2003, foi decretada e sancionada a Lei nº. 10.639/03 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96 - LDB - instituindo o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, determinando assim, que em todas as etapas da educação básica sejam trabalhadas as questões étnico-raciais, enfatizando a necessidade de se valorizar a cultura africana e afro-brasileira desde a educação infantil, respeitando suas especificidades. Em março de 2008, a Lei nº. 10.639/03 é alterada pela Lei nº 11.645/08 incluindo a temática indígena no currículo obrigatório oficial das redes de ensino, cabendo assim, aos estabelecimentos de ensino adequarem suas propostas pedagógicas para atender tal legislação.

Em 2006 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), elabora o documento intitulado "Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais" visando a subsidiar as práticas pedagógicas nas diferentes esferas educacionais e provocar um movimento de reflexão das ações no cotidiano escolar, possibilitando uma reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do âmbito educacional. Sobre a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, este documento prevê que

*Independente do grupo social e/ou étnico - racial a que atendem, é importante que as instituições de educação infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento [...] (BRASIL, 2006, p.35).*

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nº. 05/2009 do Conselho Nacional de Educação apontam em seu artigo 8º nos incisos IX e X, que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assegurar

*O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, Art.8).*

*A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, Art.8).*

O CEI Criarte como instituição comprometida com uma educação antirracista reconhece a importância de que sejam criadas condições de respeito nas interações estabelecidas no espaço educativo e acesso às diversas manifestações culturais construídas historicamente pelos diferentes grupos raciais, negros e indígenas constituintes da nossa sociedade.



Apresentação Cultural Capoeira  
Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes

Na prática do cuidar e educar, aspectos considerados indissociáveis na educação infantil, é necessário que a instituição educativa esteja preparada para acolher a criança considerando suas singularidades e pertencimento cultural com base em valores éticos e estéticos, contribuindo positivamente no processo de formação de suas identidades.

Entender a complexidade na qual se dá os processos de construção das identidades ainda na infância, sobretudo quando levamos em consideração o corpo negro e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para a

instituição de educação infantil, uma vez que uma criança que tem sua cultura desvalorizada e conseqüentemente suas características físicas, poderá vir a não construir uma imagem positiva de si mesmo. Nesse sentido, Ribeiro (2002, p. 150) afirma que as "crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas".



Trabalho com a Literatura: "Cabelo de Lelê"

Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes

Atividade explorando a estética capilar

Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes

Diante disto, percebemos a importância do trabalho com a temática relativa à corporeidade, o cabelo, a estética e seus significados no processo de construção das identidades das crianças. Consideramos essencial problematizar as relações raciais que formam a sociedade brasileira e adotar mecanismos práticos pedagógicos que contribuam para o combate aos preconceitos e que indiquem caminhos para a superação do racismo.

Para promover uma educação que respeite as diferenças, é fundamental contemplar a riqueza cultural e contribuições de outros povos e explorar outras possibilidades, planejando e efetivando práticas pedagógicas que abarque a temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por meio de variadas atividades, como literaturas infantis, danças culturais, culinária que contemple as diversidades, brincadeiras, etc.

Educar para diferença é um desafio constante e diário. Para tanto, necessitamos expandir os materiais pedagógicos que dispomos, como brinquedos e recursos didáticos que contemplem a diversidade étnica, religiosa, de gênero, dentre outras; ampliar nosso acervo de literatura infantil com livros que abordem a temática intercultural de maneira positiva e investir na formação continuada de todos os profissionais do CEI Criarte, para que assim o ensino das relações étnico-raciais não se torne um projeto pontual desconectado de uma proposta maior de sociedade e da formação humana no exercício da cidadania e no convívio com as diferenças, mas se constitua como um projeto institucional, parte integrante do nosso currículo e que esteja alicerçado às nossas práticas cotidianas.

Para muito além de atender uma legislação, a nossa proposta pedagógica no que tange ao ensino das relações étnico-raciais é pautada no respeito às diferenças, na promoção de uma educação de qualidade que supere as discriminações em suas várias facetas, que contribua na formação de indivíduos mais conscientes e humanos e que coopere na luta contra a perversidade do racismo.

### **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

A Constituição Federal de 1988 determina a educação como direito de todos, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no caso de alunos com deficiência, a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 indica no capítulo V a educação especial como modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na escola regular com a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, bem como organização específica para os alunos público-alvo da educação especial, além de demandar professores capacitados para sala de aula e com formação específica para o atendimento educacional especializado.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delinea os objetivos dessa modalidade de ensino como transversal ao ensino regular, ou seja, a educação especial não é paralela ou substitutiva e sim parte do ensino comum, garantida em todos os níveis, etapas e modalidades de modo a assegurar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e/ou superdotação, no acesso, participação, aprendizagem e continuidade no processo de escolarização.

O atendimento educacional especializado é oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso da classe comum. Integrado a proposta pedagógica da escola, deve garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentando recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2009). Nesse contexto legal consideramos que

*[...] a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas (CURY, 2014, p. 6).*

Portanto o modo como as infâncias são produzidas está diretamente ligado às relações sociais estabelecidas, nas interações com o(s) outro(s) que constituem a criança, impulsionam seu desenvolvimento e suas funções psicológicas. Porém, quando se trata da criança com algum tipo de “deficiência”, historicamente há uma predominância da imagem do deficiente em relação ao ser criança (PLAISANCE, 2005), nessas condições concretas de vida, a posição social e o lugar da criança com deficiência são muitas vezes atravessados pelo déficit, pela falta, numa impossibilidade de participar de atividades tipicamente infantis.

Na busca de romper com olhar para a deficiência como limitação ou falta, a perspectiva histórico-cultural nos permite olhar para a criança público-alvo da educação especial, para seu desenvolvimento a partir do que lhe é possibilitado no meio social. Sendo assim, no contexto da educação infantil é preciso ampliar as experiências culturais dessa criança para que seu desenvolvimento seja potencializado.

Na educação infantil consideramos, a partir dos estudos de Vigotski (1983, 1997, 2005), que as crianças se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, por meio das relações e interações que lhes são possibilitadas e nas práticas culturais que são inseridas. Desse modo, o processo de desenvolvimento infantil se realiza de maneira semelhante em toda e qualquer criança, pois o desenvolvimento não é um percurso solitário e natural da criança, ele depende dos modos como a interação e mediação do outro favorecem a participação da criança nas práticas culturais da educação infantil.

A criança, em sua relação com as pessoas e com os objetos, está imersa em um jogo de múltiplas interpretações. A significação, ou seja, os sentidos produzidos nos modos de se relacionar com as pessoas e objetos é que são internalizados e passam a organizar e orientar as ações da criança. Na medida em que os significados da linguagem social são internalizados, a criança passa a regular e orientar suas ações, compartilhando esses significados de maneira singular. “Nossas necessidades, desejos e vontades configuram-se, em grande parte, a partir do olhar do outro, mediante o que ele nos apresenta como relevante e significativo” (OLIVEIRA, 2001, p. 50).

A atuação com a criança público-alvo da educação especial no contexto da educação infantil implica o mapeamento e a execução de ações que melhor favoreçam a inserção dessa criança nas interações e brincadeiras que promovem o processo de aprendizagem e apropriação dos elementos culturais, bem como o seu desenvolvimento nos diferentes âmbitos. A ação educativa dirigida a essa criança envolve o olhar atento do professor “[...] às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades” (GÓES, 2002, p.107).

Vigotski (1997) enfatiza que, assim como as crianças consideradas “normais” apresentam particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo acontece com a criança com alguma deficiência, transtorno, ou altas habilidade/superdotação que se desenvolve de um modo distinto e peculiar, ou seja, “[...] requer caminhos alternativos e recursos especiais” (GÓES, 2002, p. 99) e tais caminhos devem ser planejados pelos profissionais do CEI Criarte.

*A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano (GÓES, 2002, p.101).*

No trabalho pedagógico com essas crianças o professor precisa, sem desconsiderar suas especificidades, investir nas potencialidades e nas suas possibilidades de interação e de constituição como ser social, membro de uma determinada cultura, portanto, com o direito de acesso ao patrimônio cultural produzido e acumulado no âmbito dessa cultura.

Nesse contexto, o CEI Criarte se propõe a atender o que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em prol de um trabalho educativo que favorece e potencialize o desenvolvimento de todas as crianças. Contudo, a contratação dos profissionais especializados não depende única e exclusivamente do CEI Criarte e sim, de concurso público e vagas.

## 5. GESTÃO EDUCACIONAL

### A Gestão do CEI Criarte

O Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte acompanhou os diversos movimentos de democratização da educação brasileira ao longo de sua trajetória como instituição de ensino de educação infantil, pesquisa e extensão vinculada à Universidade Federal do Espírito Santo. Na história da educação brasileira, entre avanços e retrocessos quanto ao modo de administrar as instituições educacionais, documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), trouxeram como um dos princípios do ensino no país a gestão democrática do ensino público.

A Constituição Federal de 1988, aponta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e estabelece, em seu artigo 206, que o ensino, será ministrado com bases nos seguintes princípios:

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

*III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

*V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos*

*das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);*

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1998).

Assim como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também traz em seu texto, a gestão democrática como um dos princípios do ensino público no País.

O uso do termo gestão, apontados nesses documentos, nasceu em um contexto de lutas e conquistas políticas e sociais em que se encontrava o país, buscando um sentido que se diferenciasse do ato de administrar, no seu sentido técnico e burocrático. Cury (2001, p. 201) nos lembra de que

*o termo “gestão” vem de gestio, que, por sua vez, vem de gerere (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia.*

Nessa direção, Drabach e Mousquer (2009, p. 276) destacam que o termo gestão, “envolve um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo”.

Dessa forma, compreendemos em nossas discussões que, para além dos conceitos destacados por diferentes autores quanto aos termos administração

ou gestão, a participação é o ponto crucial para a gestão escolar que queremos na construção de uma instituição de educação infantil que respeite as crianças e suas infâncias, considerando os diferentes sujeitos que vivenciam a educação no CEI Criarte, disponibilizando-lhes formas e espaços para o exercício de uma gestão democrática.

A LDBEN 9394/1996, em seu artigo 14, destaca que os sistemas de ensino definirão normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tais princípios são ratificados na Resolução nº 48/2012 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que institucionaliza a unidade CEI Criarte. Cabe destacar que essa resolução aponta que tal unidade é vinculada ao Centro de Educação (CE) da Ufes em seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O parágrafo único do artigo 1º dessa resolução ressalta que “as unidades Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes [...] são parte integrante do Sistema Federal de Ensino do Ministério da Educação”.

Também no artigo 42 da mesma resolução, verificamos que os recursos financeiros do CEI Criarte serão constituídos de destaques orçamentários alocados pela Ufes para atender à instituição e de créditos provenientes de convênios firmados com entidades públicas.

A Resolução nº 48/2012 aponta para as seguintes formas e espaços de participação na gestão democrática do ensino do CEI Criarte:

- *Participação na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) da unidade de educação infantil;*
- *Conselho deliberativo da escola formado por representantes*

*de diferentes segmentos (diretor/vice-diretor, professores, técnicos-administrativos, pais e/ou responsáveis, representante do Núcleo de Educação Infantil do CE/Ufes);*

*- Eleição para diretor e vice-diretor;*

*- Associação de pais e educadores (APEAC).*

Temos claro que o processo de elaboração do PPP do Centro de Educação Infantil Criarte foi um movimento democrático que ocorreu no interior da unidade e que evidencia a preocupação da instituição em promover uma gestão participativa e coletiva na qual estejam todos os segmentos da comunidade escolar, por tratar-se de um momento de construção de um instrumento de ação coletiva e democrática que rege as ações políticas e pedagógicas atravessadas no cotidiano escolar.



Encontro de elaboração do PPP

Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016.

Entretanto, esse processo também evidenciou que o grande desafio para a viabilização do PPP é a participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar, principalmente as famílias das crianças. Dessa forma, a experiência de participação na elaboração, implementação e avaliação do PPP da unidade de educação infantil sinalizou a necessidade de algumas medidas para superar desafios em relação à participação da comunidade. Dentre tais

medidas, destacamos: informes referentes aos encaminhamentos dos encontros, via e-mail ou agenda escolar; revisão de datas e horários para a discussão do PPP, viabilizando a participação de diferentes sujeitos da instituição e buscando experimentar novas possibilidades de encontros; promoção de discussão sobre a importância do movimento propiciado pela elaboração do PPP, trazendo elementos sobre a organização e funcionamento do CEI Criarte, desde o momento da matrícula da criança até as reuniões de pais, indicando o caminho que a instituição pretende seguir.

Outro mecanismo de gestão democrática é o conselho deliberativo da escola, formado por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar. Esse conselho é um órgão superior deliberativo e consultivo do CEI Criarte em matéria administrativa. A escolha dos membros titulares e suplentes dos segmentos de pais, professores e técnicos administrativos ocorre por eleição entre os seus pares, sendo o período de atuação dos representantes eleitos de dois anos. Tal conselho reúne-se ordinariamente, de dois em dois meses, ou extraordinariamente, quando se julgar necessário. Os representantes recebem por e-mail os avisos sobre as reuniões. Consta-se a necessidade de se esclarecer, junto aos membros do conselho deliberativo, a importância de pelo menos um dos membros do segmento participar das reuniões, com o objetivo de divulgar as discussões apontadas entre os segmentos e envolver o maior número de sujeitos nos encaminhamentos propostos, sendo necessária também a publicização das atas das reuniões.

O momento de se eleger a direção de uma instituição educacional também pode representar uma forma de gestão democrática do ensino público. No CEI Criarte, a cada três anos, ocorre a consulta pública eleição para diretor e vice-diretor, eleitos diretamente pelos servidores e pais de alunos, por meio de voto secreto e universal. A atuação da direção do CEI Criarte deve contribuir para a gestão democrática do ensino público, devendo, assim, possibilitar escuta e olhar sensível para os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O CEI Criarte conta ainda com mais um espaço de gestão democrática, que é a Associação de Pais e Educadores (Apeac), cujo objetivo é auxiliar e apoiar

os trabalhos desenvolvidos em sintonia com a direção da escola. Atualmente, o CEI Criarte também possui um *site* ([www.criarte.ufes.br](http://www.criarte.ufes.br)) que é constantemente alimentado e atualizado para facilitar a comunicação entre a instituição e público.

Evidencia-se a necessidade de divulgação referente a esses espaços e formas de participação na gestão democrática da instituição, para ampliar o envolvimento dos representantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, visando à participação de todos e de todas na gestão do CEI Criarte, reconhecendo-o como um espaço democrático.

É importante destacar que, além dos espaços e formas de participação citados, a equipe escolar alerta para a necessidade de ampla divulgação de documentos norteadores do CEI Criarte, no interior da instituição, a fim de possibilitar o conhecimento e a discussão de forma transparente entre a comunidade escolar.

Destaca-se ainda a importância de oportunizar e ampliar os momentos de reuniões entre os segmentos de professores, de pais e de técnicos, e que os mesmos possam ser compreendidos como espaços de participação na gestão que desejamos e buscamos para a nossa instituição.

É necessário ainda, pensar e oportunizar a participação das crianças nos processos de gestão do CEI Criarte, onde elas, com seus modos de ser e viver a educação infantil nessa instituição, em suas experiências, interações e brincadeiras, possam ter seus olhares, percepções e especificidades retratadas e consideradas na gestão e organização da instituição e trabalho pedagógico.



Crianças em brincadeiras e interações  
Fonte: acervo CEI Criarte/Ufes, 2016.

Assim, com os diferentes espaços de gestão democrática já existentes e os que podem vir a ser construídos, por meio da participação e da transparência das ações pensadas e executadas pelas diversos segmentos que compõem a instituição, esperamos que o exercício da cidadania no CEI Criarte seja favorecido, com a ampliação desse exercício para além da instituição, pois “a participação consciente da comunidade nos espaços democráticos da gestão escolar pode significar a aproximação desta prática aos interesses sociais” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 282).

Diante dos pontos elencados, defendemos que na gestão do CEI Criarte é necessário que os encaminhamentos, as decisões e as demandas apontadas no coletivo ecoem nas ações executadas na instituição e que as vozes dos sujeitos envolvidos sejam escutadas e consideradas no dia a dia, considerando as especificidades da infância e os processos de aprender, ensinar e participar de modo coletivo.

*É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o*

*do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997, p. 89).*

O diálogo, a transparência, o envolvimento, o pertencimento e o respeito frente às diferentes opiniões de um coletivo que priorize as demandas e especificidades das crianças, são fundamentais a uma gestão que busca uma escola pública que possa permitir espaços democráticos para a sociedade que queremos.

Dentro deste contexto, consideramos como disparadores para mudanças na gestão do CEI Criarte, além da participação e envolvimento no cotidiano escolar, a abertura e respeito às diferenças quanto ao modo de ser e estar, quanto aos afetos, as opiniões e as experiências dos sujeitos dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

*Nesse sentido, a comunidade escolar necessita minimizar os fatores que induzem à passividade ou potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias, experiências, afetos e afecções, agenciando a potência máxima de realização dos processos de aprender e ensinar. (CARVALHO; GOMES; ROSEIRO, 2016, p.11).*

Defendemos, assim, que a gestão do CEI Criarte, deve consolidar a garantia da participação de todos os segmentos que formam e compõem a instituição, no que tange à sua organização e funcionamento em suas diferentes dimensões – a pedagógica, a administrativa e a financeira – pautadas em ações nas quais o respeito e o pertencimento ao coletivo escolar se façam presentes no cotidianamente.

CORONA VIRUS  
DO MAL



BRYAN

Bryan - Grupo 5 Vespertino / 2020

## 6. Avaliação no CEI Criarte

### 6.1. Avaliação do Projeto Político Pedagógico

Entendemos que o termo avaliação possui um conceito plural e multifacetado, por isso o tomamos como um instrumento dinâmico re(ver) o vivido para propostas de melhorias de todo um processo, considerando ainda, como coloca Ristoff, 1995, p. 46, que “a palavra avaliação contém a palavra valor e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa (RISTOFF, 1995, p. 46)”.

Assim, para avaliarmos os processos de avaliação da Educação Infantil, faz-se necessário a elaboração de instrumentos para a avaliação institucional. Entendemos que este tipo de avaliação deva abranger a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tendo o seu projeto político pedagógico como marco, sem desconsiderar a perspectiva formativa, pois compreendemos que:

*A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)*

Neste sentido, esperamos que a avaliação geral deste documento, produzido coletivamente, seja realizada como um processo contínuo de reconstrução e de revisão cuja periodicidade sugere-se que seja feita a cada quatro anos.

A programação da ação deverá ser avaliada a cada final de ano letivo por entendermos que esse seja o período necessário para a implementação de algumas ações propostas neste documento. Pretendemos que esse processo de avaliação institucional ocorra por meio de vários instrumentos como: reuniões, com discussões e reflexões das práticas pedagógicas educacionais, assembleias por segmentos, questionários, e outros, prezando sempre por uma gestão participativa, visando a repensar as práticas cotidianas com o objetivo de promover uma educação de qualidade para as crianças.

## 6.2. Avaliação no CEI Criarte: concepções e apontamentos

Entre os sentidos da palavra avaliar temos: determinar o valor e a importância de alguma coisa. Desse modo, fica evidente que é um tema subjetivo e amplo que envolve concepções e/ou visões de mundo por parte do avaliador e do avaliado. Portanto, não é à toa que a avaliação tem sido um tema controverso e/ou polêmico nos mais variados espaços, não só nas instituições escolares.

Avaliar é um ato constante em nossas vidas, mesmo que de modo inconsciente. Avaliamos quando precisamos decidir questões das mais simples às mais complexas. Avaliamos riscos, avaliamos possibilidades para a vida pessoal ou profissional no presente que se refletirão no futuro.

Tão importante quanto avaliar é reavaliar. Reavaliar oportuniza retomadas para novos começos, outras possibilidades. Acreditamos que é um ato imprescindível para novas possibilidades de vivências, escolhas e aprendizagens diversas.

Assim, ancorados nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), acreditamos que “o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto”, pois “[...] possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (MEC, 2009)”.

Consciente dessa necessidade, a equipe do CEI Criarte tem a proposta de registrar os modos pelos quais concretizamos a avaliação da instituição e das crianças para contribuir com esse aperfeiçoamento neste texto.

Como avaliar instituições escolares visto que cada uma delas está inserida em uma comunidade com necessidades diversas? Certamente não é uma tarefa fácil. Partimos do pressuposto de que cada unidade escolar tem papel imprescindível na formação de sujeitos críticos e inventivos que possam atuar na transformação da sociedade em que vivem. Desse modo, podemos dizer que avaliar institucionalmente é um exercício de cidadania. Ao envolver a comunidade escolar no processo de avaliação institucional, a gestão escolar investe em um diálogo que deve ser permanente com a instituição, não só em momentos específicos para a avaliação.

Assim, apesar de não terem ocorrido nos últimos anos momentos sistematizados em moldes prescritos com a finalidade de avaliar nossa instituição, entendemos que esse olhar permeia uma série de momentos formais e informais. A seguir, buscaremos evidenciar alguns desses momentos para traçar as possibilidades encontradas pelo CEI Criarte voltadas para a avaliação institucional envolvendo os segmentos que constituem a comunidade escolar (servidores, crianças e famílias).

Para a avaliação dos modos de atuação da equipe (servidores docentes e técnicos) realizamos reuniões institucionais bimestrais com os servidores do CEI Criarte, nas quais planejamos, deliberamos, discutimos e, inevitavelmente, avaliamos. Avaliam-se processos educativos, organização interna, eventos, materiais, espaços, acontecimentos entre outros.

Em algumas reuniões, a avaliação é feita de modo mais explícito e sistematizado, como a que ocorreu em março de 2019, em que tomamos como base as dimensões propostas pelo documento “Indicadores da qualidade na Educação Infantil”.

Em outras, a experiência de avaliar se dá de modo mais poético, valorizando

diferentes linguagens e endossando, no próprio formato proposto, a diversidade dos modos de fazer na educação infantil, conforme relato a seguir.

A reunião de janeiro de 2018 iniciou-se com uma das pedagogas contando a história “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, na qual são criadas cinco definições do que é a memória: algo quente, algo bem antigo, algo que faz rir, algo que vale ouro e algo que faz chorar. O grupo foi dividido em grupos menores que discutiram e elegeram elementos que compõem a memória institucional do CEI Criarte, a partir das definições de memória presentes no livro. Entre os muitos elementos que emergiram na discussão, um dos grupos identificou como “algo quente” a busca política por afirmação de direitos; os projetos inovadores foram identificados como “algo bem antigo” e como “algo que vale ouro”; os enunciados das crianças foram valorizados como “algo que faz rir”... Assim, fomos tecendo considerações sobre a instituição, indicando suas potencialidades e fragilidades. Avaliação vivenciada e sentida, para além de documentos formais para contabilização de dados.

Cabe ainda ressaltar que temos sentido a necessidade de organizar formalmente a avaliação institucional para que os sujeitos envolvidos (comunidade escolar) possam valorizar esse momento considerado, por nós, tão importante. Para isso, a partir desse ano letivo, pretendemos estabelecer junto às famílias e aos servidores modos sistematizados de promoção da avaliação. Posteriormente, detalharemos como realizaremos esse tipo de avaliação.

É importante ressaltar que compreendemos as crianças como sujeitos com vivências culturais diversas, que devem ser valorizadas no espaço escolar, pois acreditamos que elas não são reprodutoras das informações que recebem. Cabe-nos valorizar esses saberes diversos sem estabelecer juízo de valor ou grau de importância/superioridade entre eles.

Nessa direção, a equipe pedagógica do CEI Criarte tem buscado formatos avaliativos variados para o acompanhamento do trabalho pedagógico

durante o ano. Para além da função mnemônica que o registro possui, sabemos que é importante documentar o que foi sendo (re)elaborado e ao longo de um ano de trabalho pedagógico para que o professor possa também (re)avaliar suas práticas a partir das respostas das crianças. Destacamos que ao levantar dados por meio de quantificação, não temos como objetivo a padronização de respostas esperadas, pois apostamos em uma criança como um sujeito com particularidades que não podem ser resumidas a um formulário pedagógico objetivo.

Assim, muitas têm sido as formas encontradas pelo CEI Criarte na elaboração da avaliação seja com as crianças, famílias ou equipe de servidores. Desse modo, considerando a necessidade de dialogar com as famílias acerca dos processos pedagógicos observados, estabelecemos três momentos formais em nossa rotina. Em março, realizamos uma reunião coletiva em cada grupo, com foco na apresentação da proposta de trabalho: delineações de temática(s) para o projeto de sala, rotina escolar, objetivos estabelecidos para diferentes contextos entre outros.

Ao final do primeiro semestre, realizamos outro momento coletivo com os responsáveis de cada grupo em que é apresentado, de modo geral, como o grupo vivenciou as propostas pedagógicas. Quando necessário, agendamos reuniões individuais para tratar do acompanhamento pedagógico de alguma criança. Esses momentos podem ser agendados a qualquer época do ano, a partir de demanda da família ou da escola.

Importante ter clareza de que o relatório é um documento datado que não consegue abarcar todas as dimensões e subjetividades que envolvem esse processo, mas cumpre seu papel provisório de apresentar às famílias o percurso durante o semestre/ano.

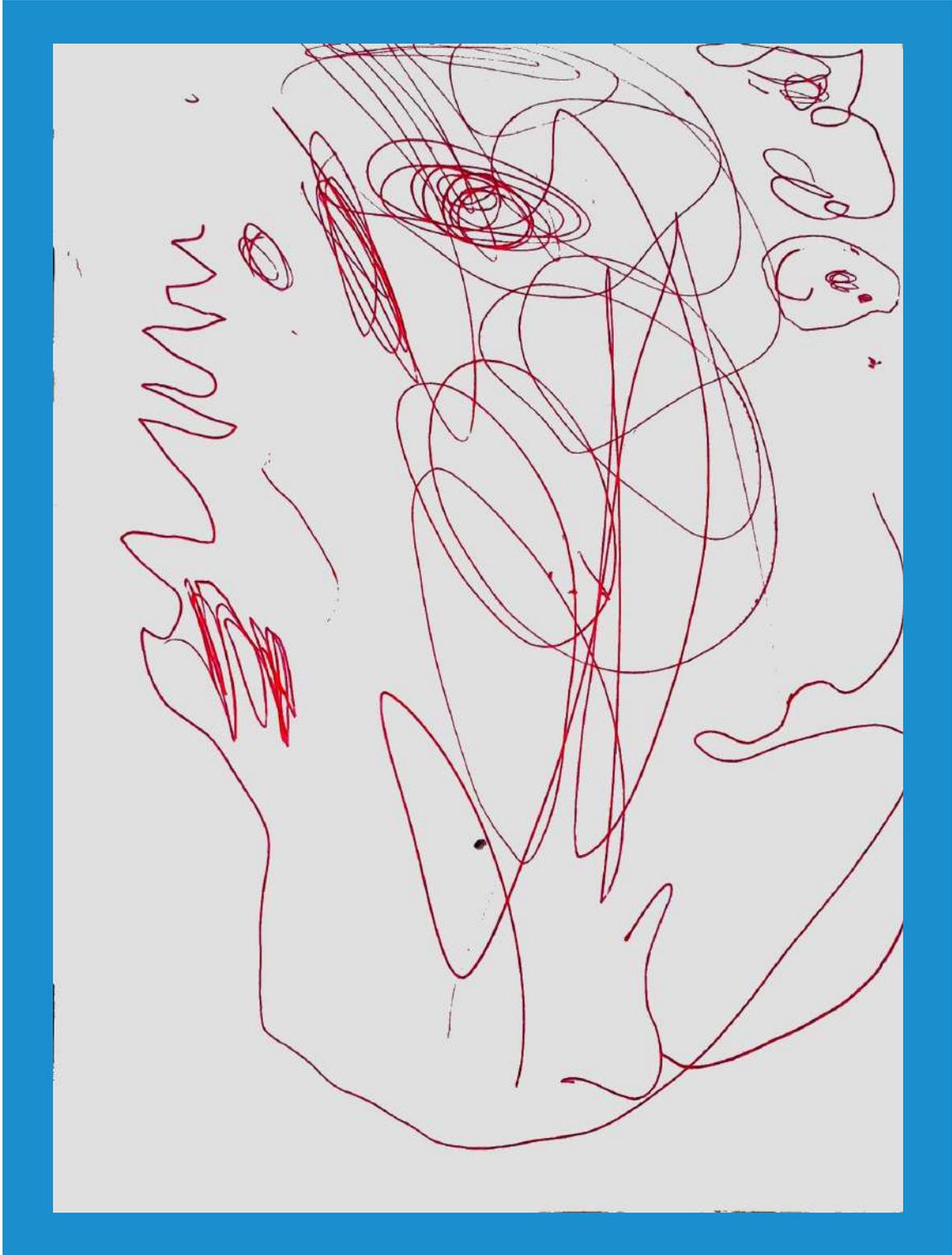
Ao final do ano, sistematizamos os processos educativos vivenciados pela criança em um relatório individual descritivo que é enviado previamente por e-mail (ou impresso para famílias que não tenham acesso à internet) e apresentado em reunião individual previamente agendada com cada família.

Importante ter clareza de que o relatório é um documento datado que não consegue abarcar todas as dimensões e subjetividades que envolvem esse processo, mas cumpre seu papel provisório de apresentar às famílias o percurso durante o semestre/ano.

A avaliação está presente de modo concomitante às atividades e projetos desenvolvidos nos agrupamentos. Acreditamos também que ter uma escuta sensível às crianças auxilia muito na condução da ação pedagógica e, conseqüentemente, na reorientação/reavaliação das propostas apresentadas e/ou construídas coletivamente com as crianças.

Assim, julgamos que são inúmeros os elementos/atividades que contribuem como referência para o professor no acompanhamento da avaliação ao longo do percurso. Entre alguns deles temos: a roda de conversa, a produção de cartazes pelas/com as crianças, elaboração de textos coletivos, confecção de portfólios, realização de experiências, a elaboração e publicação de livros, jornais ou revistas da turma, os desenhos, apresentações (envolvendo variadas linguagens), a organização de exposições de qualquer tipo, a alteração de alguma proposta apresentada pela professora por sugestão das crianças, a realização de passeios pedagógicos e a interação criança-adulto e criança-criança durante o tempo em que estão na instituição.

Essas são algumas das muitas possibilidades que a equipe pedagógica busca como referência para (re)pensar sua atuação e, conseqüentemente, (re)avaliar seu trabalho e ainda, como as crianças estão se apropriando dos saberes que circulam nos espaçostempos da instituição. Finalmente, vale ressaltar que todas essas formas de composição da avaliação constituem apenas uma etapa do processo pedagógico, mas não têm um fim em si.



Flora - Grupo 3 Vespertino / 2020

## 7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Mistificação da Infância: Imagem do Passado no Presente Criança. In: **Do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória, PPGE, 1996.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 13 ed. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Org(s) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BORGO, Ivantir Antônio. **UFES**: 40 anos de história. 2ª. ed.- Vitória: EDUFES, 2014.

BRASIL. **Lei Federal N° 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Brasília: 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para educação infantil**/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2016>.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n° 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** **Brasília**: MEC/SEF, 1998.v. 1.

BRASIL. Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 24 Jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução - CNE/CEB n° 4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução – CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. 2009

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em 14 de abr. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações e **Ações para a Educação das Relações Étnica – Raciais.** Brasília: SECADI, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/03.** Brasília: SECADI, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069.** Brasília:1990.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CARVALHO, J.; GOMES, L; ROSEIRO, S. **Da escola como cuidado com o mundo:** corpo, desejo e o aprender e ensinar. ENDIPE, Cuaibá, 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1.** Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M ; GIARD, L. MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2.** Morar,cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, Silvana Venturini Resende, et al. **Proposta Pedagógica: um caminho em construção**. Trabalho de Pós-graduação. Instituto de Ensino Superior Nelson Abel de Almeida. Vitória, 1993.

CURY, C. R. J. **Educação inclusiva como direito**. In: III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão, 2014. Vitória. Anais... Vitória-ES. 2011. v.1 p.1-11. 1 CD-ROM.

CURY, C. R. J. **O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 199-245.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Mil Platôs 3: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FARIA, S. C. História e políticas de educação infantil. In: KRAMER, Sonia et. al (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-36.

FOUCAULT, M. **Estratégias de poder**. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1999.

ESPINDOLA, Ana Lúcia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **O lugar da cultura escrita na educação da criança:** pode a escrita roubar a infância? In: BRAZIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 2, 2015.

FREIRE, Giovana de Souza, COSTA, Silvana Venturini. **UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.** In: Centro de educação Infantil Criarte, Nosso caminho. Goiânia: FUNAPE, 2009. P. 51 a 62.

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

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo à luz da teoria piagetiana [dissertação de mestrado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1996.

GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação:** contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.;

GOÉS, M. S. **As Relações Entre Desenho e Escrita no Processo de Apropriação da Linguagem Escrita.** 2014 .Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: SP, Papyrus, 1994.

KOCH, Ingedore. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

KOHAN, W. **Imagens da Infância para (re)pensar o currículo**. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO I, 2003. Belém, PA. Anais... O Pensamento Brasileiro em Currículo. Belém, PA, 24-26 out. 2003.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil. A arte do disfarce**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KRETLI, S. Fragmentos de vida: segredos e astúcias de alunos nos usos dos produtos culturais que compõem o mosaico da escola. In: CARVALHO, J. M. (org.) **Infâncias em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

KULMANN, Moysés Junior. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ. n.14. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

KULMANN, Moysés Junior. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições SESC; n-1 edições, (2014).

MORAES. Maria Célia Marcondes de. **A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p.585-607, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

NASCIMENTO, C. P., ARAUJO, E. S. & MIGUÉIS, M. da R. (2009). **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. Psicologia escolar e educacional [online]. 2009, vol. 13, n. 2, pp.293-302.ISSN 1413-8557.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, I., 2013. **Currículo e Processo de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. M. **Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino**. Revista da Faced-UFBA, Salvador, BA, n. 9, p. 189-202, 2005. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2692>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PLAISANCE, E. **Denominações da infância: do anormal ao deficiente**. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, n. 91, p. 405-418, 2005.

PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CEI CRIARTE-UFES. Disponível em <[http://www.prograd.ufscar.br/GTUAC/Projeto\\_CEI\\_Criarte-UFES.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/GTUAC/Projeto_CEI_Criarte-UFES.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Creches universitárias em foco: análise de suas funções**. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. (GT 07 - Educação da criança de zero a seis anos). Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/24/P0740530555368..doc>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini. **“Creches nas Universidades Federais: Questões, Dilemas e Perspectivas”**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n. 86, p.197-217, abril de 2004. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 27 jan. 2016.

REGIMENTO INTERNO - **Centro de Educação Infantil - CRIARTE /UFES**. Disponível em: [http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_48.2012.pdf](http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_48.2012.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2016.

REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

RELATÓRIO DE GESTÃO- **Centro de Educação- Exercício de 2013**. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20-0Exerc%C3%ADcio%202013.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2016.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-51.

RONCHI FILHO, Jair. **A pré-escola Criarte da UFES: sua trajetória e seus conflitos na tentativa da construção de um projeto pedagógico**. Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, 1995.

RONCHI FILHO, Jair. **Cartografando fazeres em um Centro de Educação Infantil**: experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.) **Infância (In)Visível**. Araraquara. Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. et al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p.19-47.

SOPRANI, Maria José Rassele. **O desvio de função no centro de educação infantil de uma autarquia federal**. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública/UFES, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1558>>. Acesso em: 02/03/2016.

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPINOSA, B. **Ética**: Spinoza. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 48/2012**. Institucionaliza as unidades “Centro de Educação Infantil Criarte” da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <[http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_48.2012.pdf](http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_48.2012.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III: **historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: **fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra, São Paulo: Moderna, 1991.

## 8. ANEXO

### PROGRAMAÇÃO DA AÇÃO

**Problema / Necessidade:**

Participação das famílias na avaliação institucional do CEI Criarte.

**Objetivos:**

Ampliar e qualificar a participação das famílias na organização, gestão administrativa e pedagógica.

**Ações:**

Mobilizar a comunidade para a participação na avaliação institucional;

Promover maior envolvimento dos pais membros do conselho deliberativo (reuniões);

Promover ações nos projetos pedagógicos que envolvam os pais;

Organizar calendário de reuniões de pais para discutir/conhecer a organização escolar;

Criar estratégias para que as famílias conheçam a organização escolar (não necessariamente reuniões);

**Recursos:**

Envio de e-mails, informes.

**Responsável:**

Conselho Deliberativo, Direção, Professores, Coordenação, APEAC.

**Prazo:**

Durante todo o ano.

**Acompanhamento:**

Retomada dos seminários;

Sistematização da avaliação institucional;

Fechar coletivamente na reunião de retorno para o ano de 2021, a partir de comissão sistematizadora, como decidido na reunião institucional.

**Problema / Necessidade:**

Ampliar a participação das famílias nos Seminários de Pais.

**Ações:**

Coletar sugestões junto às famílias de temas, dias e horários para a realização de seminário de pais previsto em calendário.

**Recursos:**

Profissionais para ministrar seminários.

**Problema / Necessidade:**

Adequações no espaço físico: refeitório

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da programação da ação e cobrar a realização das atividades;

Estabilizar mesas do refeitório;

Aquisição de bancos para o refeitório.

**Recursos:**

Financeiros advindos de possíveis parcerias.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE

**Prazo:**

Até dezembro de 2020

**Acompanhamento:**

Em andamento

**Problema / Necessidade:**

Adequações no espaço físico: banheiros.

**Ações:**

Manter os banheiros higienizados;

Observar a limpeza do tapete do banheiro (solicitar ao novo encarregado).

**Responsável:**

Direção, Empresa terceirizada.

**Problema / Necessidade:**

Adequações no espaço físico: salas.

**Ações:**

Deficiências/reparos nas salas.

**Acompanhamento:**

Estabelecimento de data para limpeza dos ventiladores das salas;

Compra de novos quadros brancos de qualidade. SOLICITADA A COMPRA.

**Problema / Necessidade:**

Adequações no espaço físico: prédio.

**Ações:**

Pintar as salas, portas e área externa.

**Responsável:**

Direção, Conveniados.

**Acompanhamento:**

Pintura dos ambientes internos. Mão de obra Sejus;

Pedir nova avaliação do prédio por causa de rachaduras visíveis  
Doc. Avulso 23068.02810/2020-73.

**Problema / Necessidade:**

Adequações no espaço físico: copa/cozinha.

**Acompanhamento:**

Pensar, com auxílio dos projetistas da Ufes, um projeto de espaço para  
copa/cozinha. Pedido via Doc. Avulso 23068.002811/2020-18

**Problema / Necessidade:**

Falta de implementação do projeto de reforma elaborado em 2013.

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da  
programação da ação.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Até final de 2020.

**Acompanhamento:**

O processo retornou no final de dezembro com pedido de nova instrução nos moldes atuais (processo digital), mas não há garantias que será retomado. 23068.779852/2014-58.

**Problema / Necessidade:**

Falta de quadra própria.

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da programação da ação solicitando o atendimento às demandas.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Até dezembro de 2020

**Acompanhamento:**

O retorno sobre esse processo é de que não há verba no momento. Provavelmente, também retornará para que façamos a instrução do processo digital, como o processo da reforma.

**Problema / Necessidade:**

Sala para as docentes EBTTs no Centro de Educação .

**Objetivos:**

Criar espaço de trabalho adequado para realização de planejamento.

**Ações:**

Buscar sala para as professoras EBTTs no Centro de Educação.

**Recursos:**

Computador, impressora, internet, estante.

**Responsável:**

Direção CE.

**Prazo:**

Até dezembro de 2020.

**Acompanhamento:**

Solicitação de sala no CE para professoras. Pedido via Documento avulso nº 23068.002808/2020-02;

Retorno: solicitar projeto de ampliação do prédio do CEI Criarte, pois não há espaço no CE .

**Problema / Necessidade:**

Necessidade de melhoria no espaço e organização do acervo da biblioteca.

**Objetivos:**

Organizar o acervo da biblioteca

**Ações:**

Buscar junto ao CE a disponibilização de profissional da área de Biblioteconomia para organização dos livros;

Buscar junto ao curso de Biblioteconomia parceria para desenvolvimento de projeto de extensão/pesquisa com alunos do curso para atendimento na biblioteca;

Desenvolver junto às crianças e profissionais o zelo e cuidado dos livros e brinquedos do acervo.

**Recursos:**

Profissional da área de Biblioteconomia e Pedagogia -monitoras do projeto de extensão de incentivo à leitura;

Doações.

**Responsável:**

Direção, Direção CE, Monitores (Proex ou dos cursos de biblioteconomia e Pedagogia).

**Prazo:**

Durante todo o ano.

**Acompanhamento:**

Ver possibilidade de um servidor da biblioteca fazer o empréstimo de livros em um dia da semana pelo menos.

Cobrar implantação empréstimo livros para março de 2020.

Faremos treinamento na próxima semana (Cleidiane, Flávia e eu). A listagem atualizada com as crianças de 2020 já foi enviada para o servidor responsável que se comprometeu até o final de fevereiro atualizar o sistema para que possamos dar início aos empréstimos. Poderemos começar em março, se o prazo combinado for cumprido.

**Problema / Necessidade:**

Brinquedoteca.

**Objetivos:**

Organizar a brinquedoteca;

Orientar quanto ao uso do acervo pelos monitores responsáveis pelo projeto de leitura;

Reorganizar e ampliar o acervo da biblioteca.

**Ações:**

Buscar junto ao curso de Pedagogia parceria para desenvolvimento de projeto de extensão/pesquisa com alunos do curso para atendimento e organização da brinquedoteca;

Planejar campanha de doação de brinquedos e de livros (temáticas específicas à educação infantil) na UFES;

Enviar memorando aos DAS solicitando que incluam doação de livros e brinquedos "trote solidário";

Promover campanha de doação de livros e brinquedos nas duas festas da instituição.

**Recursos:**

Doações.

**Responsável:**

Direção, Coordenação (pedagogo e técnico em assuntos educacionais).

**Prazo:**

No início de cada semestre

**Acompanhamento:**

A equipe de acompanhamento e avaliação dos projetos de extensão em visita ao CEI Criarte ficou de verificar a possibilidade de a Proex comprar livros para enriquecer o acervo mediante solicitação. Retorno com resposta negativa;

Trote solidário - fui à reunião no Colegiado de Pedagogia no dia 10/02.

Planejamos para a primeira semana de março. Provavelmente, a entrega dos livros e brinquedos será na sexta, dia 5/3 pela manhã. Na reunião da Apeac foi sugerido que essa proposta fosse encaminhada a outros centros. O CCJE e o Centro de Artes devem fazer a mesma atividade, pois duas responsáveis ficaram de fazer os contatos nesses centros.

**Problema / Necessidade:**

Falta de condições de espaço físico: banheiro das crianças (área de banho).

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da programação da ação.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Até dezembro de 2020.

**Acompanhamento:**

Enviarei novo documento com as demandas sugeridas por escrito para deixar registrada.

**Problema / Necessidade:**

Área da frente com terra contaminada.

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Buscar junto à Prefeitura Universitária o plantio de grama em toda a área.

**Recursos:**

Prefeitura Universitária.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Durante o ano todo.

**Acompanhamento:**

Um paisagista esteve aqui e explicou que o plantio de grama não é possível por causa da sombra;

Fizemos uma nova solicitação à PU final de 2019 para avaliar como podemos resolver essa questão. Ainda sem retorno;

Necessário cuidado para que o portão da caixa de areia esteja sempre fechado.

**Problema / Necessidade:**

Falta de manutenção dos brinquedos de madeira e casinha.

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da programação da ação solicitando o atendimento às demandas.

**Recursos:**

Prefeitura Universitária.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Até dezembro de 2020.

**Acompanhamento:**

Manutenção está sendo feita na medida do possível pelos conveniados e, quando necessário, pelo marceneiro que trabalha na terceirizada.

**Problema / Necessidade:**

Necessidade de diminuir a altura dos escorregadores do pátio da frente.

**Objetivos:**

Adequar o espaço físico às necessidades e demandas das crianças.

**Ações:**

Encaminhar memorando à Prefeitura Universitária com quadro da programação da ação solicitando o atendimento às demandas.

**Recursos:**

Prefeitura Universitária.

**Responsável:**

Direção, Conselho, APEAC, Direção CE.

**Prazo:**

Até dezembro de 2020.

**Acompanhamento:**

Colocamos mais areia na saída dos escorregadores.

**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE/UFES**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
VERSÃO ATUALIZADA**

