Projeto Pedagógico Coletivo do Turno Vespertino:

"Precisamos falar sobre isso!"

1. APRESENTAÇÃO

O trabalho pedagógico coletivo desenvolvido historicamente pelo Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG), há muito, se consolidou enquanto um princípio basilar da atuação docente na instituição, efetivamente, numa perspectiva interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a equipe de docentes que atuam no turno vespertino do DEI/CEPAE/UFG, vem desenvolvendo, desde setembro do segundo semestre de 2025, o projeto pedagógico coletivo de turno intitulado "*Precisamos falar sobre isso*"[1]. Neste projeto, as professoras e os professores do referido turno, mediatizados pela organização curricular por áreas do conhecimento - Artes, Ciências, Cultura Corporal, Linguagem e Matemática - buscam construir ações educativas integradas[2], articulando/correlacionando seus conhecimentos específicos para abordar os diferentes aspectos inerentes às identidades e diferenças humanas, em algumas de suas dimensões, dentre elas a social, a étnico-racial, a cultural, a sexual e diversa.

O esforço coletivo da equipe de docentes envolvida tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das atividades do atual projeto pedagógico coletivo de turno

[1] O título deste projeto faz referência ao filme "Precisamos falar sobre Kevin" (2011), em que uma mãe rememora sua experiência de maternar o filho mais velho, as dificuldades de comunicar sentimentos e violências no ambiente doméstico e as consequências no presente da falta de diálogo e ação. A escola pública de qualidade é espaço de diálogo de todas as temáticas que atravessam e criam a humanidade, ainda que possam parecer delicadas ou difíceis, são sempre percebidas pela sensibilidade das crianças, exigindo a intervenção pedagógica crítica capaz de desvelar e buscar novos caminhos pacíficos, ainda que permeados de muita luta.

[2] Entende-se por ações educativas integradas como formas de materialização do currículo integrado, perspectiva que "pressupõe uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade" (Limonta, 2014, p. 129). Nessa abordagem propõe-se o diálogo entre as áreas e seus diferentes conhecimentos, a partir das inter relações que estabelecem entre si e com a totalidade social. Essa integração tem como fim último o desenvolvimento, ou seja, a produção de formas cada vez mais elaboradas, mais mediatizadas, de consciência sobre a realidade e de ação criativa no mundo.

partiu de observações e vivências compartilhadas por todas as pessoas (crianças e adultos), que participam no espaço educativo do DEI/CEPAE/UFG. Observações e vivências mais acuradas e intencionais revelaram à equipe de docentes do turno vespertino, relações interpessoais entre criança/criança e criança/adulto atravessadas por dimensões (nem sempre sutis), de preconceito, racismo, misoginia, dentre diversos outros tipos de violências.

Cabe ressaltar que, no âmbito das relações humanas, estamos vivendo em uma quadra histórica na qual assistimos estarrecidas(os) o recrudescimento de perspectivas de sociabilidade, deveras nefastas para a formação das futuras gerações e que vem se manifestando de diferentes maneiras, até mesmo entre crianças bem pequenas. Temos assistido a exacerbação do preconceito, do racismo, do machismo, da misoginia, do sexismo e da violência de gênero incentivada e, muitas vezes, premiada no interior da cultura digital de massa.

Diante de tudo isso, e reafirmando o compromisso institucional do DEI/CEPAE/UFG com a formação humana ética e engajada no combate de toda e qualquer forma de discriminação e violência, a equipe de professoras e professores do turno vespertino assumiu o compromisso pedagógico de atuar de modo coletivo e intencional sobre as referidas questões, articuladas, como dissemos, às áreas de conhecimento definidas em nosso currículo.

As atividades coletivas do DEI/CEPAE/UFG, ou seja, aquelas que reúnem todas as crianças dos diferentes grupos, docentes e mediadoras/es de inclusão do turno, se constituem como o eixo norteador do trabalho pedagógico da instituição. Esta organização teórico-metodológica, reconhecida nacional e internacionalmente pela sua dimensão inovadora e vanguardista trouxe, até agora, dois importantes prêmios à nossa instituição[3].

Cabe salientar que organização teórico-metodológica adotada pelo DEI/CEPAE/UFG está fundamentada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada pelo teórico bielorruso, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores, dentre os quais estão Leontiev, Luria e Elkonin. Nesta teoria, em linhas gerais, a criança não é compreendida apenas como um ser biológico, mas também

[3] O Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG ganhou o prêmio de reconhecimento RIEC - Rede Internacional de Escolas Criativas em 2021 e 2025.

como um sujeito histórico e social que apreende e transforma o mundo ao mesmo tempo em que se auto-transforma. Tudo isso, evidentemente, só pode se dar por meio do acesso individual e coletivo a toda herança cultural, material e imaterial a que todas têm direito e cuja apropriação somente ocorre a partir de formas mediadas e intencionais de acesso à arte, ciência e filosofia.

Nesta perspectiva teórica, as crianças aprendem/ensinam não apenas por meio da relação direta que estabelecem com os adultos, mas também nas relações diretas e indiretas que desenvolvem com outras crianças que se encontram em diferentes situações de desenvolvimento (Boszhovich, 1979). São também por meio dessas relações, de natureza inter e intra psíquica, tipicamente humanas, que as crianças têm a possibilidade de ampliar, diversificar e complexificar, cada vez mais, suas percepções sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si próprias.

Apoiados neste referencial teórico do desenvolvimento humano e, nesse momento, compromissadas com a crítica e a transformação dos saberes sociais e culturais produzidos e compartilhados pelas sociedades, relativos ao preconceito, à discriminação e às violências, é que o turno vespertino do DEI/CEPAE/UFG propõe a realização de atividades coletivas a partir das áreas do conhecimento presentes em nosso currículo - Artes, Ciências, Cultura Corporal, Linguagem e Matemática - planejadas e desenvolvidas pelas/os docentes do departamento em torno do projeto pedagógico coletivo do turno intitulado "*Precisamos falar sobre isso*". Almejamos com isso a socialização e ampliação dos conhecimentos que potencialmente concorrem para a superação de todos os tipos de violências presentes em nossa sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho pedagógico no DEI/CEPAE/UFG é realizado a partir da perspectiva do ensino pela indissociabilidade entre cuidar-educar com crianças de 1 a 6 anos de idade, organizadas em cinco agrupamentos etários[4]. Uma pergunta importante atravessa

[4] No ano de 2026 o DEI/CEPAE/UFG conta com cinco agrupamentos por turno, organizados por faixas etárias e nomeados a partir de animais, quais sejam: Arara, com seis vagas para crianças de 1 a 2 anos; Lobo-guará com dez vagas para crianças de 2 a 3 anos; Tatu-bola com quinze vagas para crianças de 3 a 4 anos, Jacaré com quinze vagas para crianças de 4 a 5 anos e Dinossauro com quinze vagas para crianças de 5 a 6 anos.

o trabalho docente no que tange à intencionalidade das atividades de ensino: Que ser humano buscamos desenvolver?

A perspectiva de desenvolvimento humano pensada na primeira etapa da educação básica no CEPAE/UFG é orientada à luz da Teoria Histórico-cultural, formulada por Vigotski (1896-1934), e seus colaboradores. Segundo esta teoria, o ser se humaniza a partir de experiências significativas que permitam a apreensão/criação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade nas áreas das artes, ciência e filosofia.

As experiências de ensino/aprendizagem são processos sociais mediados por adultos ou outras crianças mais experientes, que quando pensados e sistematizados de pela educação formal, percebem o que as crianças já sabem fazer sozinhas (nível de desenvolvimento real) e o que precisam conhecer (nível de desenvolvimento potencial) para atuar na zona de desenvolvimento proximal, o que elas realizam, mas com ajuda.

A depender da situação social de desenvolvimento de cada criança, diferentes atividades-guia são forças motrizes propulsoras de seu desenvolvimento. Elkonin (apud Davidov; Shuare, 1987) sugere uma proposta de periodização histórico-cultural espiralada e dialógica, em que, a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade dominante para crianças de aproximadamente 0 a 2 anos; de 2 a 3 anos a atividade objetal-manipulatória; de 4 a 6 anos a brincadeira de papéis.

Destarte, busca-se desenvolver experiências educativas significativas a partir das atividades-guia de cada etapa do desenvolvimento infantil, para a formação do ser humano integral, crítico e autônomo, que se reconheça enquanto ser único que compõe uma rede de identidades e diferenças. Para tanto, faz-se imperativo o estudo de práticas educativas que combatam as relações de poder erigidas e sustentadas pela opressão de uns/umas pelos/as outros/as, na assunção da educação a partir das diferenças, anticolonialista e feminista.

Desta maneira:

> Sugiro um caminho de indagação: porque implica algo muito material, o “corpo” humano. A “corporalidade” é o nível decisivo das relações de poder. Porque o “corpo” implica a “pessoa”, se se libertar o conceito “corpo” das implicações mistificadoras do antigo “dualismo” eurocêntrico, especialmente judaico-cristã (alma-corpo, psique-corpo etc.). E isso é o que torna possível a “naturalização” de tais relações sociais. Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má

> nutrição, na doença. É o "corpo" o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. (…) Nas relações de gênero, trata-se do "corpo". Na "raça" a referência é ao "corpo", a "cor" presume o "corpo" (Quijano, 2010, p. 126).

Nesse horizonte, conforme problematiza Aníbal Quijano, o "corpo" emerge como dimensão central dessas disputas, pois é nele que se inscrevem e se materializam as relações de exploração, dominação e violência, seja no trabalho, nas desigualdades sociais, nas relações de gênero ou nas construções raciais. Ao deslocar a compreensão dualista eurocêntrica que separa corpo e sujeito, sinaliza-se que é pela corporalidade que tais opressões são naturalizadas e perpetuadas. Assim, pensar a educação, e, em especial, a Educação Infantil, implica reconhecer o corpo como território político e epistemológico, convocando práticas pedagógicas que não apenas assistam, mas que também desestabilizam as estruturas que historicamente subalternizam determinados corpos e infâncias.

Segundo, Luis Rufino (2021) "considerando a colonização como um evento que tem em seu primeiro lugar, o ataque ao corpo, não podemos deixar de avançar na problematização da penetração das suas formas de violência nas várias camadas que compõem a existência dos viventes" (Rufino, 2021, p. 28). Sendo assim, as variadas manifestações da sociedade ocidental arquitetadas no projeto de terror e destruição, têm sustentado a opressão, a violência, a guerra por meio de binarismos, cuja bandeira é uma luta que opõe o normal ao "anormal", bem contra o mal, quando tudo o que foge aos scripts (Felipe, 2019) da branquitude, da heteronormatividade, das identidades de gênero machistas, está do lado errado. E por consequência, tais lógicas, nos atingem, marcam, ferem e inscrevem-se em corpos e linguagens de adultos e de crianças, em variadas instituições, inclusive na escola, perpassados pelo sofrimento e a mortificação.

No contexto dos ataques dirigidos aos corpos, sejam de crianças, adultos e suas famílias que compõem a comunidade escolar, torna-se didático compreender e reconhecer a operação de três dimensões articuladas de violência que incidem diretamente sobre a produção de humanidade que se reafirma como predominante e em detrimento às demais produções civilizatórias. A primeira delas é o alterocídio, conceito desenvolvido por Achille Mbembe (2018a), que diz respeito à construção das alteridades como ameaças, transformando o outro em inimigo a ser eliminado diante da impossibilidade de controle. A segunda é o epistemicídio, discutido por Boaventura de

Sousa Santos (1994; 2010; Cahen & Braga, 2018), que se refere à deslegitimação e destruição de saberes, sobretudo de povos originários e grupos historicamente subalternizados, por meio de práticas de censura e desqualificação. Por fim, a necropolítica, também elaborada por Mbembe (2018b), evidencia formas de governança que determinam quem pode viver e quem deve morrer, materializando-se em políticas e práticas que expõem determinados corpos à vulnerabilidade extrema. Embora distintas, essas três instâncias não necessariamente agem na ordem apresentada, pois, operam de maneira interligada, e dinâmica, constituindo um mapa móvel de opressões que atravessa o cotidiano escolar e social, afetando profundamente as formas de existência, reconhecimento e pertencimento, e, consequentemente, moldando de maneira excludente as próprias noções de humanidade difundidas na cultura contemporânea.

Ailton Krenak (p. 57, 2020) também questiona o modelo de humanidade que a cultura de massa globalizada tem preferencialmente difundido:

> Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofre uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?

O conceito de humanidade no singular parte do mesmo pressuposto de que tudo o que escapa às regras sociais deste conceito etnocêntrico europeizante, passe a ser desumanizado. Nesse sentido, como alerta Chimamanda Adichie (2019) ao discutir o perigo da "história única", torna-se fundamental questionar: quem narra essas histórias, por que as narra e com que frequência são reiteradas. É a partir dessas disputas narrativas que se erguem mapas de poder que produzem e reforçam estereótipos, estigmas e preconceitos, ao mesmo tempo em que consolidam posições de dominação e controle sobre determinados sujeitos e modos de existência.

Por este viés, "A condição colonial esconde múltiplos paradoxos. Por um lado, ao longo da história, o impulso modernizador das elites europeizantes […] se traduziu em sucessivos processos de recolonização" (Cusicanqui, 2021, p.89).

Historicamente crianças, mulheres, pessoas negras, indígenas, pobres, pessoas com deficiência, pessoas trans foram e são invisibilizadas. Desta maneira,

marginalizadas/os nas/das narrativas, o que promove a opressão, violência e a tentativa constante de apagamento cultural.

Urge, portanto, operar em três níveis indissociáveis, o epistemológico, o ético e o ontológico, que se desdobram nas dimensões do saber, do poder e do ser, estruturantes das relações no mundo moderno. Tal articulação configura uma atitude decolonial, conforme propõe Nelson Maldonado-Torres (2020), ao convocar a desestabilização das hierarquias que regulam o que pode ser conhecido, quem pode existir e quais vidas são reconhecidas como legítimas.

Vigotski (2018) estabelece como base de sua psicologia uma perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, cujas raízes dos entendimentos de humanidade são mutáveis, plurais, construídos a partir de múltiplos contextos culturais que compõe as histórias das humanidades, inclusive, incidindo nas produções de realidades e imaginários. Cercear estas histórias, significa limitar o desenvolvimento humano pleno e integral, conhecimento de si e da/o outra/o, cuja subjetividade vai sendo composta por múltiplas identidades e diferenças coexistentes.

Paulo Freire (2011) assinala a importância da compreensão do sujeito saber-se inconcluso, visto que, na sua formação ontológica, o ser humano é condicionado por diversos saberes/poderes, mas crítico de seu inacabamento, é também consciente de que não é determinado por esses conhecimentos.

Para a formação do ser integral no que tange às múltiplas identidades de gênero, propõe-se por meio do projeto pedagógico coletivo de turno "*Precisamos falar sobre isso"* o desenvolvimento de uma educação feminista, entendendo o feminismo enquanto movimento político contra o machismo e a opressão sexista (hooks, 2018), numa postura engajada, compromissada e que busca promover a reflexão para a emancipação. Neste contexto, é importante trazer atenção aos corpos, ao ensino-aprendizagem e às questões multiculturais, que se inscrevem (Hooks, 2017).

Esta percepção nos convoca a uma atuação com práticas pedagógicas e atitudinais constituídas a partir das diferenças, com especial atenção ao racismo estrutural (Almeida, 2020) que assombra a instituição escolar, alargando-se à sociedade. Nesse sentido, visibilizar marcas sociais de raça, gênero, capacidades, nacionalidades, configurações familiares, classes e corporalidades, torna-se um imperativo, sobretudo ao reconhecermos que tais dimensões não operam de forma

isolada, mas se entrelaçam na produção das desigualdades, como apontam Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). Essa abordagem denominada *interseccionalidade* permite desvelar a matriz colonial moderna como estrutura que hierarquiza vidas, legitimando a exclusão de determinados corpos. Nessa direção, Carla Akotirene (2019) enfatiza que a interseccionalidade, além de evidenciar os regimes de opressão remanescentes da colonização, nos convoca a um exercício contínuo de autorreflexão crítica, ao reconhecer que, mesmo sujeitos atravessados por opressões, também podem, em alguma medida, reproduzi-las.

Por esta ótica feminista, interseccional e anticolonial, posicionamos e compactuamos com Rufino (2021, p. 5):

> Educação: radical vivo que monta, arrebata e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nós faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

Para o exercício pleno da humanidade e autonomia de ser de forma equânime, o projeto "*Precisamos falar sobre isso!*" também buscará articular estes eixos com a educação inclusiva e participativa. Nessa interlocução, emergem teorias, práticas e estudos que ampliam a compreensão da deficiência para além de uma visão restrita ou biomédica, reconhecendo-a em sua complexidade e nos atravessamentos de múltiplos marcadores sociais. Assim, como apontam Mello e Nuernberg (2012), torna-se fundamental considerar a interseccionalidade dessas experiências, tensionando leituras simplificadoras e convocando práticas educativas mais sensíveis às diferenças.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Promover, no contexto da Educação Infantil, práticas pedagógicas, arteducativas, científicas, corporais, cognitivas e críticas comprometidas com uma educação feminista,

interseccional, antiracista e anticolonial, articuladas às epistemologias das áreas de conhecimento, em prol do reconhecimento, problematização e transformação da presença de preconceitos e estereótipos sexistas, racistas e colonialistas.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar e avaliar a presença de preconceitos e estereótipos de classe, gênero e raça/etnia nas falas e performances docentes e discentes.
- Desenvolver metodologias de ensino alijadas às epistemologias das áreas de conhecimento em prol de uma educação feminista, antiracista e anticolonialista.
- Promover relações equânimes desde a primeira infância.
- Elaborar momentos formativos com as famílias acerca das temáticas do projeto.
- Elaborar momentos formativos com trabalhadoras terceirizadas acerca das temáticas do projeto.
- Promover relações de ensino/aprendizagem a partir do coletivo de crianças, pelas experiências intencionais entre não-coetários.
- Articular as propostas pedagógicas das áreas de conhecimento.
- Associar as propostas das áreas com a formação de discentes vinculados ao estágio obrigatório, não-obrigatório, mediadores de inclusão e PIBID.

4. ARTICULAÇÃO DA TEMÁTICA COM EPISTEMOLOGIA DE CADA ÁREA

4.1. ARTES: Teatro e Dança

Docentes: Yasmin Lyra e Zéh.

O turno vespertino conta, neste momento, com dois docentes da área de artes, especializados nas linguagens de teatro e dança. Portanto, neste projeto haverá predominância na atuação destas áreas e, quando oportuno, a Dança se estenderá à Performance Arte como aporte prático-metodológico e como campo expandido, potencializando a investigação das corporalidades, a experimentação estética e a problematização crítica das relações entre arte, sujeito e mundo.

Para atingir os objetivos deste projeto bem como aqueles explicitados no documento de plano de ensino da área de Artes (2026 - em vias de publicação), o teatro

atuará por meio da Arte de contar histórias (Machado, 2004) e do Drama (Pereira, 2015).

A Arte de contar histórias é ancorada em projeto de extensão homônimo, que se realiza no turno vespertino hebdomadariamente nas terças literárias. Entendendo a literatura e a narração de histórias como Arte da palavra, serão escolhidos livros e histórias que se relacionem com as temáticas feministas, antiracistas e anticolonialistas, que serão narrados com e para as crianças. Serão exploradas diferentes formas de narração: com o corpo, dramatização, animação de objetos, efeitos sonoros, dentre outras.

O Drama é uma metodologia de ensino/aprendizagem do teatro que se aproxima muito das infâncias, por seu potencial de interlocução com a brincadeira. Ele se refere à capacidade humana de se colocar em um contexto e tempo ficcional, assumindo (ou não) diferentes personagens. Por meio do drama, a professora poderá instigar e mediar a criação e improvisação teatral para que crianças e adultos possam refletir e criar soluções para as problemáticas da qual precisamos falar, que serão utilizadas como pretexto, em que se articulam episódios de inserção de novos elementos. Pelo drama serão desenvolvidas a plástica do personagem, criação de ambientes cenográficos, protagonismo infantil e atuação coletiva, distinção entre realidade e fantasia, dentre outros conhecimentos.

Por sua vez, no que concerne à Dança e Performance em Arte, quando articuladas na Educação Infantil, constituem-se como práticas pedagógicas que reconhecem o corpo como território político, sensível e produtor de conhecimento, atravessado por relações de poder e marcadores sociais. Ancoradas na inventividade, ludicidade, expressão corporal e multiplicidade cultural, essas linguagens mobilizam experiências estéticas, éticas e políticas que tensionam processos de opressão e afirmam perspectivas decoloniais, ao valorizar corporalidades plurais e saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, práticas como jogos corporais, improvisações, composições e explorações rítmicas não são apenas estratégias metodológicas, mas dispositivos de criação e resistência que promovem interação, coletividade e produção de sentidos, reformulando assim as poéticas relacionais da cena e vida social. Ao operar de forma dialógica, transdisciplinar e situada, esse fazer-dizer atravessa o cotidiano e a cena, articulando afetividade, fruição e experimentação, ao mesmo tempo em que

valoriza culturas afro-brasileiras e indígenas. Assim, amplia-se a compreensão de infância para além de perspectivas normativas, incentivando a autonomia, a imaginação e a expressão como modos de existir e reconfigurar, desde cedo, as noções de humanidade.

4.2. CIÊNCIAS DA NATUREZA E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Docentes: Ana Maria Leite, Rafaela Morais e Jullyene.

Articular a educação científica com a educação racial e feminista implica reconhecer que os saberes científicos não são neutros, mas atravessados por relações de poder, raça, gênero e território. Trabalhar Ciências na Educação Infantil, portanto, é também problematizar quem produz o conhecimento, quais corpos e culturas são legitimados e quais são silenciados, favorecendo desde cedo a construção de uma consciência crítica e a valorização das múltiplas formas de existência e produção de saberes. Essa articulação se concretiza quando o ensino de Ciências promove o conhecimento de si, do outro e do mundo, respeitando as diferenças e ampliando repertórios culturais das crianças.

Ao abordar temas como corpo, saúde, ambiente, território e biodiversidade, abre-se espaço para discutir diversidade de corpos, tons de pele, formas de viver, organizar espaços e se relacionar com a natureza. A epistemologia das Ciências, nesse contexto, deixa de ser apenas explicativa dos fenômenos naturais e passa a ser também relacional e política, contribuindo para que as crianças compreendam as diferenças não como desigualdades, mas como constitutivas da vida social e da experiência humana.

É possível desenvolver experiências investigativas que partam do reconhecimento das diferenças, com a exploração do corpo e características físicas. Vivências com elementos da natureza (folhas, sementes, terra).

4.3. LINGUAGEM E MATEMÁTICA

Docentes: Ione Mendes e Darlyene Iviane Andrade.

As professoras responsáveis pela condução dos trabalhos relativos à área da Linguagem e Matemática coadunam em torno da compreensão acerca da centralidade da linguagem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A linguagem oral e escrita, bem como a matemática, são constitutivas do ser humano e se desenvolvem desde a mais tenra infância (Vigotski, 1988). Nessa etapa do desenvolvimento, ocorre a apropriação e a construção de experiências que integram um movimento contínuo entre a palavra e o pensamento, na formação de conceitos, sentidos e significados. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica para a área de Linguagem e Matemática, organizada nesse momento sob a prespectiva do projeto pedagógico coletivo de turno intitulado “Precisamos falar sobre isso”, estrutura-se a partir de vivências fundamentadas nas interações com os objetos da cultura desses campos do conhecimento, com sujeitos em diferentes momentos do desenvolvimento, e no uso de instrumentos e signos que possibilitem a articulação com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo do DEI: a Cultura Corporal; as Ciências, que compreende - as Ciências da Natureza, a Geografia da Infância e a História; bem como as Artes e suas linguagens como a Música, a Dança, as Artes Visuais e o Teatro.

Nesse sentido, busca-se ampliar e complexificar o repertório das crianças, explorando conceitos da linguagem oral e escrita, bem como da matemática, por meio de situações que favoreçam o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade, respeitando as diferenças, características, preferências, culturas, modos de viver e formas de aprender das crianças.

Para isso, serão propostas experiências que envolvem a arte de contar histórias, por meio da literatura infantil e da contação de histórias que envolvam temáticas relacionadas a este projeto, além de brincadeiras de roda, entendidas como práticas culturais que favorecem a interação, a imaginação, a expressão e o reconhecimento da diversidade e das diferenças. Tais vivências contribuem para a ampliação do repertório simbólico das crianças, tanto na linguagem oral quanto escrita, dentre outras linguagens alternativas, promovendo também o enriquecimento do vocabulário.

No campo da matemática, serão explorados conceitos relacionados à comparação, semelhança e diferença, classificação, categorização, agrupamento,uso de unidades de medida, bem como situações que envolvam o tratamento de informações, como a construção e leitura de gráficos, por meio de pesquisa, coleta e exposição de dados que envolvam temáticas relacionadas a este projeto, problematizando-os com situações do cotidiano de forma crítica, reflexiva e respeitosa.

4.4. CULTURA CORPORAL

Docentes: Bruna Cruvinel, Rizia Silva e Marcelo Rodrigues.

Contando com três professores com formação específica em Educação Física, atuando no turno vespertino, a área do conhecimento Cultura Corporal compõe este projeto integrador, buscando articular a temática emergente e os objetivos nele propostos aos conhecimentos específicos e às metas previstas no Plano de Ensino Curricular da referida área.

Desta forma, buscar-se-á compreender como as questões inerentes às identidades e às diferenças se manifestam, dialogam e estabelecem relações recíprocas com a Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 2012), ou seja, com a ginástica, a dança, as lutas, o circo, os esportes, as atividades de aventura e, fundamentalmente, com o jogo e a brincadeira.

As ações educativas elaboradas pela área serão socialmente referenciadas em princípios como a democracia, o respeito às diferenças, a justiça social e a valorização da cultura popular, buscando sempre ampliar as possibilidades de ação da criança no mundo, bem como a sua consciência sobre a realidade. Isso significa que o combate às relações de poder e de opressão social sustentará tanto a seleção de conteúdos quanto os encaminhamentos metodológicos da área, assumindo, assim, como necessidade primordial a ampliação e a diversificação das vivências culturais das crianças no âmbito da Cultura Corporal, em uma perspectiva feminista, antirracista e anticolonial.

Visamos, assim, a garantir a apropriação de diferentes manifestações da corporalidade humana, como atividades lúdicas, agonísticas e rítmico-expressivas, de contextos culturais diversos, inclusive aquelas de matrizes indígenas, africanas e afro-brasileiras, atuando de maneira crítico-reflexiva no reconhecimento das identidades étnico-raciais, na valorização da diversidade cultural e no enfrentamento de preconceitos.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual, ancorada nos diálogos realizados nas reuniões semanais de planejamento de docentes do turno vespertino, em registros escritos sistematizados nos relatórios de atividades e de grupo, de fotografias e registros

audiovisuais, desenhos, esculturas, e outras produções materiais individuais e coletivas das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. (Tradução: Julia Romeu). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

BOZHOVICH. **La personalidad y su formación em la edad infantil:** investigações psicológicas. Trad. Concepción Foste Miñiz. Revisão técnica: Josefina López. Havana, Editorial Pueblo y Educacíon, 1976.

CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. Anticolonial, pós(-)colonial, decolonial: e depois? In: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. (orgs) **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda, 2018, p. 09-30.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLLINS, Patricia Hill & BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boi Tempo, 2021.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. Tradução de Ana Luiza Braga; Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 edições, 2021. p. 87–116.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *apud* DAVIDOV, V. & SHUARE. **VI. - La Psicología Evolutiva y Pedagogica en la URSS** (Antología), Editorial Progresso, Moscou, 1987. p. 104-124. (Versão traduzida por Newton Duarte na UNESP)

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. *In*: ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (org). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* Saberes necessários à prática educativa. 43º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. (Tradução: Marcelo Brandão Cipolla) São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libâneo. 1º edição. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

https://revistacult.uol.com.br/home/diversidade-ou-diferenca-2/

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação**: Teoria e Prática, Vol. 24, Nº. 46, p. 120–136, 2014.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: Bernadino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2° Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020, p. 27-54.

MBEMBE, Achille. **A crítica a razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n.1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MELLO, Anahi Guedes de, & NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, 20(3), 2012, 635–655.

PEREIRA, Diego Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em teatro. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, José Arnaldo. **Arte expandida decolonial: tensões entre a arte-vida, o corpo, a dramaturgia e as possibilidades de performar a si mesmo**. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021, 143 f.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo Cortez: 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Djamila. **Enxergue a negritude**. In: Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 23-30.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Norte, o Sul e a Utopia** In: Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Edições Afrontamento: Porto. 1994. p.: 243-294.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo Cortez: 2010, p. 31-83.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VIGOTSKI L.S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.