



## Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural

*Research projects and the role of management in the childhood school:  
Reflections from the Historical-Cultural Theory*

 **Ana Lúcia Borges**

Mestre em Educação  
Universidade Nove de Julho – Uninove.  
São Paulo, SP– Brasil.  
[anazangeralamoborges@gmail.com](mailto:anazangeralamoborges@gmail.com)

 **Cristiano Rogério Alcântara**

Doutor em Língua Portuguesa  
Pontifícia Universidade Católica – PUC.  
São Paulo, SP – Brasil.  
[Cralcantara@uol.com.br](mailto:Cralcantara@uol.com.br)

**Resumo:** O artigo tem como objeto de pesquisa os projetos de investigação na escola da infância como prática promotora de desenvolvimento no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que superam os modelos conteudistas de propostas anteriores. A questão de pesquisa que motivou este artigo é: Qual é o papel da gestão na garantia do desenvolvimento infantil? Os estudos da Teoria Histórico-Cultural fundamentam a discussão, uma vez que, segundo Vigotski (2018), o meio é fonte de desenvolvimento. Brincadeira de papéis como atividade principal na idade pré-escolar é categoria central neste estudo de abordagem teórica. Desta forma, concluímos que o espaço escolar deve ser organizado de maneira a aguçar a curiosidade das crianças e transformá-la em vontade de saber. Assim, são provocadas pelo meio, organizado de forma intencional para que desenvolvam seus projetos, investiguem e expressem suas teorias sobre o mundo.

**Palavras chave:** educação infantil; gestão escolar; projetos de investigação; teoria histórico-cultural.

**Abstract:** The article discusses research projects in the childhood school as a practice that promotes development in the context of the new National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009) that surpass the content, anticipatory and prescriptive models of previous proposals. The research question that motivated this current article is: Which is the management role in the security of the childhood development? Studies of the Historical-Cultural Theory support the discussion, since, according to Vigotski (2018), the environment is a source of development. Make believe games as principal activities in early childhood age is a central category in this theoretical approach research. In this way, it discusses the school space to be organized in order to sharpen children's curiosity and transform it into a desire to know. Thus, they are caused by the environment that is intentionally organized for them to develop their projects, investigate and express their theories about the world.

**Keywords:** child education; school management; research projects; historical-cultural theory.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-18, e20828, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.20828>.

*American Psychological Association (APA)*

Borges, A. L., & Alcântara, C. R. (2022, jan./abr.) Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-13, e20488. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20828>.

## Introdução

No final da década de 1980 até os dias de hoje, o Brasil passou por diferentes mudanças na organização de políticas para atendimento à infância, todas com impacto na atuação com bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas.

Os anos de 1980 são conhecidos como a década da luta por direitos, em harmonia com diferentes conferências mundiais. Desde então, importantes marcos legais impactaram a educação das crianças pequenas como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A educação passou a ser direito da criança e a Educação Infantil entrou para o sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica. Tais mudanças buscaram superar o caráter assistencialista das políticas para a infância e minimizar os efeitos da desigualdade social.

Desta forma, a mudança da assistência para a educação implicou a alteração das políticas de investimento e de formação de professores. Da necessidade inicial de ampliar o quantitativo de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas, passa-se ao problema da qualidade e a preocupação com as propostas pedagógicas tomam os debates nos congressos e seminários de educação. Os anos de 1990, conhecidos como a “era do currículo na Educação infantil” (BUJES, 2002), houve uma proliferação de propostas curriculares. Estavam em disputa diferentes convicções, concepções de criança, de educação, de família e de sociedade.

Com o fim do regime militar e a abertura política, houve no Brasil ampla disseminação de livros e teses com concepções críticas sobre a educação. Livros sobre autores como Piaget, Vigotski e Walon passaram a ser lidos pelas equipes escolares e adotados como referências em concursos públicos de municípios que elaboravam propostas curriculares baseadas no que se convencionou chamar de “construtivismo” ou “sócioconstrutivismo”. Esse processo de estudo foi tão intenso que Arelaro (2005) o classificou como “violento”. Sem formação suficiente e apropriação adequada das teorias, equipes escolares eram chamadas a citá-las nos seus Projetos Político-Pedagógicos.

Ainda na década de 1990, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) chegaram ao Brasil e foram divulgados nas redes municipais (BORGES, 2015). A subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental foi afirmada com práticas de decodificação do sistema alfabético a partir de apropriações fragmentadas e/ou superficiais de tais teorias.

Por consequência, podemos observar as lacunas desta formação no trabalho com a metodologia dos “projetos didáticos”, como trataremos a seguir.

Em 1998, foi lançado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998). Na contramão do que pesquisadores da infância propunham para a educação das crianças pequenas, os RCNEI corroboravam um modo disciplinar de organização de currículo, com ênfase em conteúdos e não nas experiências das crianças.

Esse modelo de proposta curricular foi absorvido pelas equipes escolares que acabavam por desenvolver propostas pedagógicas antecipatórias, conforme analisado em pesquisa anterior (BORGES, 2015). Ao seguir a lógica do trabalho por áreas de conhecimento, os planos das professoras da escola pesquisada eram sistematizados em sequências e projetos didáticos definidos e fechados, ou seja, não havia participação das crianças ou escuta atenta aos seus interesses. Tais planos seguiam a lista de conteúdos das áreas de conhecimento e eram replicados ano após ano, com sistematizações semelhantes a “lições”, sendo parte delas dedicadas a exercícios mecânicos de escrita e numerais.

Os projetos didáticos, organizados a partir de um tema, foram planejados nesse contexto para otimizar os conteúdos escolares definidos nos RCNEI de forma “interdisciplinar”. Havia, neste momento, um discurso pedagógico em torno de projetos, focados em termos como “aprendizagem significativa” e “interdisciplinaridade”. Acreditava-se que a interdisciplinaridade estava garantida pelo tema e que haveria, assim, a aprendizagem significativa. Na prática, copiavam o modo de fazer e não compreendiam os seus fundamentos, o que resultava em distorções de conceitos.

O equívoco principal da proposta, além da organização por áreas do conhecimento, estava em seguir conteúdos e não se centrar nas crianças (MALAGUZZI, 1999).

Após onze anos do lançamento dos RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) tinham caráter mandatório e mudança substancial na concepção de currículo para a escola da infância. A brincadeira e as interações são o eixo de um currículo que considera a criança ativa e que tem um modo peculiar de aprender e expressar-se no mundo. Com base nas Diretrizes, as práticas nas unidades de Educação Infantil devem considerar os interesses das crianças e garantir as experiências nas diferentes linguagens.

Muda-se a forma de planejar e organizar a vida das crianças na escola, incluindo a metodologia de trabalho com projetos. Ao invés de projetos didáticos fechados e elaborados a partir de conteúdos, as crianças passam a desenvolver projetos de investigação a partir de suas curiosidades ampliadas por um (a) professor (a) que as escuta e organiza os meios para que as experiências aconteçam. É nessa perspectiva que desenvolveremos nossas ideias a respeito dos projetos de investigação ao longo do texto.

Discutiremos primeiro a metodologia de trabalho com projetos de investigação na escola da infância e, na sequência, o papel da gestão na viabilização desse trabalho nas unidades escolares. Para tanto, nos reportaremos aos estudos que temos realizado a partir da Teoria Histórico-Cultural em que se tem o meio e a cultura como fontes de desenvolvimento (Vigotski, 2018) e a brincadeira de papéis como atividade principal da criança pré-escolar (Vigotski, 2007).

### **Projetos de investigação na escola da infância**

Aqui, o ponto de partida será a mudança de lugar que a Educação Infantil ocupou nos documentos oficiais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fundamentadas no Parecer n.º 20 de 2009 (BRASIL, 2009), destaca a Educação Infantil como uma etapa peculiar. Confere a ela uma identidade não mais subordinada ao Ensino Fundamental, sem organização curricular por áreas de conhecimento ou conteúdos escolares. Esta mudança paradigmática exige do professor não só rever suas concepções, mas também sua postura e seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, foi preciso rever a metodologia de projetos desenvolvida com as crianças porque mudamos a concepção de infância, porque temos aprendido mais sobre as peculiaridades das crianças pequenas, sobre o papel da escola e do professor em seu desenvolvimento. Por um lado, buscamos superar práticas pedagógicas espontaneístas; por outro, buscamos superar a postura adultocêntrica e a aceleração artificial do desenvolvimento por meio de práticas antecipatórias que desconsideram o potencial deste momento da vida das crianças.

Como podemos, então, pensar uma metodologia de projetos que garanta o brincar e as interações como eixo do currículo, em que as aprendizagens se deem por meio de experiências com as diferentes linguagens?

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural revelam que o período mais intenso no desenvolvimento da personalidade humana é o da idade pré-escolar. É nesse período que a educação formal mais pode ter influência no desenvolvimento físico, estético, intelectual e moral. Condições favoráveis de vida aliadas a uma organização adequada dos processos pedagógicos podem contribuir para a criança desenvolver intensamente “diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 228. Tradução nossa).

Portanto, professores(as) desempenham um papel valioso no desenvolvimento das crianças. Para Vigotski (2010), são eles (as) os (as) responsáveis por organizar o meio social educativo, ou seja, “tornar o meio social escolar, em seu espaço físico, em sua convivência e em

seus desafios, tão complexos quanto a história, a cultura e a própria vida” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Paredes, corredores, espaços coletivos e as próprias salas de referência são cuidadosa e esteticamente ocupados com objetos da cultura como um museu, uma galeria de arte, um antiquário, uma oficina de marcenaria, um conservatório musical, uma biblioteca, entre outros. Nesse ambiente, as produções das crianças misturam-se às obras de artistas que deixaram suas criações para as novas gerações.

Vigotski (2018, p. 91) explica que:

No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno.

Ao organizar o meio social educativo, o (a) professor (a) apresenta o patrimônio cultural humano em sua forma mais elaborada, ou seja, a arte, a música, a literatura, a dança etc., não de forma simplificada, artificial ou reduzida. Não se reduz, assim, a arte a desenhos mimeografados, nem tampouco se pode achar que as crianças estão criando ao fazerem cópias de obras de artistas famosos. A beleza e complexidade da cultura escrita não podem ser reduzidas à recitação de letras do alfabeto ou ainda, transformar poemas consagrados em caça-palavras enfadonhos, ou que se deva restringir as músicas cantadas na escola ao repertório da indústria do consumo para crianças.

Segundo Vigotski (2018, p. 89-90), “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança”.

Imaginemos esse espaço organizado de forma a atrair a curiosidade das crianças, a encantar, a envolver, a provocá-las a pensar: Como isso funciona? Que sons saem daqui? Que história tem nesse livro? Como é o trabalho do vendedor de frutas da vendinha na frente da escola? E outras tantas perguntas que o ambiente possa desafiar a criança a pensar, a ter ideias sobre o mundo diante de seus olhos, a fazer perguntas, a ter necessidades humanizadoras.

Por meio da organização dos espaços e dos materiais dispostos ao alcance das crianças como, por exemplo, um canto com um vaso de planta e uma lupa, um globo terrestre, uma lanterna, uma máquina fotográfica antiga, uma revista de ciências, um jornal, entre outros, a criança os explora e cria suas teorias, pensa sobre a origem das coisas e tenta explicá-las em uma série de dependências e correlações (VIGOTSKI, 2020). Ela observa e compara. Retira dos objetos seus aspectos essenciais, generaliza e tira suas próprias conclusões (ZAPOROZETHS, 1987).

O parque e a área verde da própria escola ou a pracinha ao redor são fontes de curiosidades para as crianças. Bichinhos, folhas variadas, gravetos, plantas, flores, perfumes, cores, nuvens são alguns objetos de interesse das crianças e fontes de curiosidade que podem se transformar em vontade de saber por meio da ação intencional do (a) professor (a) que observa com atenção as crianças em suas experiências e as convida a ampliá-las.

Nesse ambiente intencionalmente organizado, vemos a possibilidade do trabalho com projetos de investigação. Seu ponto de partida não mais é o conteúdo que está registrado em algum documento curricular, mas a curiosidade da criança na experiência concreta com o mundo (e não com as folhas de tarefas!). O projeto parte da pergunta da criança. Pergunta esta que, por merecer uma resposta, por fazer sentido, condiz com o esforço destinado a respondê-la, como menciona Mello (2017). As ações e etapas antes definidas pelo (a) professor (a) e que respondiam a um conteúdo artificial alheio à curiosidade da criança, serão planejadas e definidas **com** a criança de acordo com o propósito da sua investigação.

A criança, nessa perspectiva, participa, toma decisões, expressa suas hipóteses e as testa, controla os rumos da sua pesquisa, com a ajuda do (a) professor (a) e de seus colegas.

Em ação, nas atividades práticas, plásticas, nas investigações da natureza, as próprias crianças fazem as conexões possíveis para a idade, ou seja, “a criança deve trabalhar nisso por ela mesma [...] conectar, conectar, conectar” (VIGOTSKI, 2020, p. 149). Segundo Vigotski (2020), o desafio na educação da criança em idade pré-escolar está em desenvolver um programa que é peculiar e orientado a um fim, porque considera as características da criança em idade pré-escolar. Explica, ainda, que é um programa do professor, mas também da própria criança, “que responda tanto aos interesses emocionais da criança como às peculiaridades de seu pensamento relacionado a representações gerais” (VIGOTSKI, 2020, p. 148).

Muitas vezes, professores (as) de crianças pequenas “dão aula” a invés de promover experiências ou caem no espontaneísmo de práticas que subestimam as crianças e não as desafiam a desenvolver as máximas qualidades humanas.

Para Vigotski (2020), é preciso considerar as tendências que as crianças têm de entender fatos separados e de estabelecer generalizações ao pensar em propostas pedagógicas para a idade pré-escolar.

Comprendemos que os projetos de investigação são coerentes com esta tendência e contribuem para que a criança faça, por ela mesma, as conexões; que aprenda a diferenciar, distinguir, a estabelecer algumas generalizações. É muito além daquele entendimento de

“interdisciplinaridade”, de soma de conteúdos. O papel do (a) professor (a) nesse processo, além do que já dissemos sobre organizar espaços e materiais, é o de ampliar a ideia inicial da criança, dar asas ao seu pensamento e ajudá-la na tomada de decisão. Ele (a) ouve a criança, dá atenção ao que pensa, mostra que suas ideias importam e a encoraja.

Para isso, há meios e recursos possíveis, como organizar uma visita, convidar um membro da comunidade que sabe sobre um assunto de interesse para conversar com as crianças, ajudar na produção de registros dos dados coletados, discutir com as crianças a forma como vão expor ou comunicar os saberes e as descobertas para compartilhar com os colegas, com as famílias. É um trabalho de protagonismo da criança e do (a) professor (a).

Observamos que há uma situação disparadora, que despertou na criança a curiosidade e a transformou em vontade de saber. Há etapas que são definidas com as crianças e que são necessárias para responder as suas perguntas e inquietações. Há um “produto final”, uma comunicação do processo organizada de maneira planejada e esteticamente cuidada de expor e compartilhar suas descobertas.

A diferença está na forma como o (a) professor (a) orienta todo o trabalho desde a organização do espaço até a produção de documentação, de comunicação do pensamento da criança. Está nas relações que ele (a) próprio (a) tem com o conhecimento, sua vontade de saber: Encanta-se com sua própria aprendizagem? É curioso e criativo? Como entende seu papel? Que visão tem das crianças, de como elas se desenvolvem? Qual a sua concepção de currículo para a infância?

A depender do que entendemos sobre o currículo na escola da infância, podemos organizar o meio social educativo de maneiras distintas: de forma a atender às necessidades mais básicas de alimentação, higiene, dos cuidados em geral ou pode ser organizado de forma a não deixar de atender as necessidades básicas de cuidados, mas também criar necessidades ricas que superam as biológicas como a arte, a literatura, as ciências.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo é definido como:

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. (BRASIL, 2009, p. 12)

Esta definição nos parece coerente com a metodologia de projetos. Por meio deles podemos articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural, artístico, tecnológico, ambiental e científico. As experiências das crianças com estes conhecimentos acontecerão nas interações entre elas, com os (as) professores (as) e com os objetos culturais, que estão ali mesmo no espaço escolar, no seu entorno, na comunidade ou nas famílias. Segundo Vigotski, (2020, p. 149):

[...] a tarefa consiste em abrir de um modo geral, diante da criança, o mundo da arte literária. O mesmo ocorre em relação à música: temos a tarefa de abrir para a criança, de um modo geral, o mundo da música, a possibilidade da percepção musical. O mesmo se refere também à ciência. A tarefa consiste em conduzir a criança à ciência.

A relação com as famílias e com a comunidade do entorno da escola amplia as possibilidades de desenvolvimento dos projetos. Já vivenciamos em experiências de trabalho como gestores de escola de Educação Infantil o encantamento das crianças quando uma avó foi convidada a ensinar sua receita de bolinho de chuva, em que questionaram: Por que ele cresce no contato com a gordura quente? O que é o fermento?, por exemplo.

Quando um pai, contador de histórias, apresentou os bonecos que confeccionava em sua oficina; um jardineiro que ensinou as crianças a fazer um vaso auto irrigável. Esses e tantos outros exemplos que contribuíram para o processo de descoberta do mundo da arte, da ciência, da literatura, da música, estavam bem ali, na comunidade local.

De volta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) queremos destacar o lugar da brincadeira e das interações, vistas como eixos norteadores do currículo. É possível observar várias formas de compreender “a brincadeira como eixo do currículo”, algumas delas equivocadas, a nosso ver. Para exemplificar, observamos rotinas espontaneístas, o famoso *laissez faire*. Nessas práticas, o papel do (a) professor (a) é reduzido ao mínimo diante da incompreensão do que, de fato, representa a brincadeira no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira de papéis é a atividade principal da criança em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 1988). Isto significa, segundo essa teoria, que a brincadeira é a atividade que determina o desenvolvimento da criança nessa idade. Vigotski (2008, p. 36) diz ainda que a brincadeira é como “uma especificidade da idade pré-escolar”, é fonte de desenvolvimento.

Vigotski (2008, p.25) explica que:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

Elkonin (1987), por sua vez, reconhece que, muitas vezes, os (as) professores (as) não sabem ao certo qual o seu papel na brincadeira das crianças por desconhecer sua importância no desenvolvimento da personalidade e da consciência. A brincadeira, ou “jogo”, ao contrário da visão espontaneísta, implica a orientação intencional do (a) professor (a) a partir da observação das crianças em atividade. Ele (a) organiza o ambiente (com as crianças), disponibiliza materiais, amplia as experiências de vida, repertoria os roteiros da brincadeira, cria conteúdos do brincar.

Na brincadeira, a criança representa uma pessoa adulta em determinada função social. Generaliza no “jogo de papéis” as características e regras de comportamento daquela função. No entanto, só as representa se tais regras são conhecidas por ela. Quais são as funções, em nossa sociedade, conhecidas pelas crianças?

Segundo Elkonin (1987, p. 92, tradução nossa), “seus conhecimentos provêm dos encontros diretos com estas pessoas, do que sobre elas lhe falam os pedagogos, os livros. Neste sentido, as fontes dos conhecimentos que adquirem as crianças são múltiplas”.

No pátio da escola, geralmente, observamos crianças brincando de *casinha*, representando o papel social da mãe; de *escola*, representando o papel da professora; de *mercado* representando a função do caixa ou do consumidor. E, a partir daí, nos perguntamos: Por que um repertório tão restrito de papéis? É possível ampliar esse repertório? Lembramo-nos de uma frase de Gramsci (1982 apud MELLO, 2017, p. 46): “formar cada criança, independentemente de origem, de situação social e de gênero, para ser um dirigente”! E, ainda: Como formamos crianças para ser um dirigente com tamanho empobrecimento de experiências e conteúdo de brincadeira?

Vamos, então, pensar na relação da brincadeira com os projetos. Para a brincadeira de papéis, é preciso organizar o trabalho pedagógico de forma a oferecer às crianças o conhecimento de diferentes papéis e funções sociais na sociedade. Do contrário, o que observamos na escola são crianças brincando sempre do mesmo. Como já dito nesse texto, as condições de vida e educação têm um papel decisivo no desenvolvimento psíquico da criança. Por meio da educação, a criança tem a oportunidade de assimilar a experiência social, um conjunto de conhecimentos e habilidades que formam as capacidades especificamente humanas (VIGOTSKI, 1934; LEONTIEV, 1947; RUBSTEIN, 1946 apud ELKONIN, 1987).

Na escola, este processo ocorre de forma sistemática e intencional, sendo fundamental o papel do (a) professor (a). Ao longo do projeto, a criança tem a oportunidade de conhecer diferentes funções sociais, como a do vendedor de frutas da feira ao lado, o pintor de uma obra de arte, um arquiteto. Por meio de sua investigação aprende a forma de agir, a linguagem, as particularidades que formam o conjunto daquela função e, assim, as generaliza. Portanto, nas

brincadeiras, as crianças que têm acesso a este amplo e diversificado conhecimento, podem assumir diferentes papéis.

Com estas reflexões, compreendemos a responsabilidade das equipes escolares em superar práticas empobrecidas ou antecipatórias. Destacamos o lugar da brincadeira de papéis e dos projetos nas rotinas das crianças. Para teóricos histórico-culturais, as brincadeiras são fundamentais na escola da infância, mas não são as únicas. Ao lado dela, outras atividades também são importantes e enriquecem seu conteúdo, como o desenho, a modelagem, a dança, as construções, a literatura, como diz Zaporozeths (1987). Para o autor, não se trata de antecipar um ensino forçado e de abreviar a infância, mas, ao contrário, de uma prática pedagógica capaz do “desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, plástica, prática e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos” (ZAPOROZETHS, 1987, p. 247. Tradução nossa).

Procuramos, assim, refletir sobre a importância da educação sistemática e intencional na instituição de Educação Infantil e sobre os projetos de investigação a luz da Teoria Histórico-Cultural. Diante de tudo isso, pensamos ser necessário destacar, de forma breve, o papel da gestão no uso da metodologia de projetos de investigação na escola da infância. É comum pensarmos o que devem ou não fazer professores (as), mas é preciso considerar que muita gente educa uma criança, como trataremos a seguir.

### **Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância**

A complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil requer uma equipe que trabalha em colaboração. O isolamento de professores (as) não cabe nesta instituição, que tem a tarefa de formar as máximas qualidades humanas nas crianças (MELLO, 2017). Desta forma, para “traçar caminhos novos” é preciso que seja em parceria, em colaboração, ou seja, a gestão não pode ser “de gabinete”. Escolhemos cinco fazeres da gestão para elucidar como pensamos esse papel: formação continuada no contexto de trabalho; gestão das relações; gestão do espaço e do tempo; gestão dos recursos financeiros e relação com as famílias e comunidade.

### **Formação continuada no contexto de trabalho**

Temos discutido em outros textos o papel da gestão na organização dos processos formativos dentro do contexto de trabalho. É no cotidiano das práticas que emergem as necessidades de conhecimento, de interlocução, de aprendizagem entre pares. O (a) gestor (a) que acompanha as práticas pedagógicas, que as observa e analisa poderá contribuir com a equipe na

elaboração de um plano de formação que responda às expectativas e necessidades próprias daquela determinada realidade escolar.

Ações intencionais dos (as) professores (as) na organização do meio e no desenvolvimento dos projetos com as crianças requerem conhecimento pedagógico e repertório cultural, ou seja, não basta o livro na estante, é preciso conhecer o que tem nele para lançar mão quando a criança precisar investigar. Nesse sentido, a gestão pode contribuir ao criar condições para ampliar a leitura da equipe, de acesso a diferentes manifestações artísticas, por exemplo. Várias ações intencionais podem ser realizadas: incentivar rodas de leituras, promover visitas a diferentes espaços culturais, entre outras (ALCÂNTARA, 2015).

No acompanhamento sistemático das práticas, a gestão dispõe de dados reais para analisar e compreender as necessidades da equipe. No uso de diferentes instrumentos, de documentação pedagógica, a gestão cria condições e mobiliza professores (as) para refletir sobre seu fazer e compartilhar impressões e conhecimentos.

Crianças encantadas, com vontade de saber, precisam de professores (as), que são pesquisadores e que têm “brilho nos olhos”.

### **Gestão das relações**

As relações na escola refletem concepções, valores, personalidades, entre outros. Entre adultos, a gestão precisa estar atenta se as relações são colaborativas ou competitivas, por exemplo. Precisamos aprender a compartilhar, a tomar decisões em nome da coletividade, qualidades estas que são aprendidas nas relações. Nascemos com o instinto da competição, necessário à sobrevivência, mas aprendemos a compartilhar, a sermos solidário, a tomarmos decisões em nome de um Projeto Político-Pedagógico e não de interesses pessoais.

Ao redor dos projetos de investigação que partem da curiosidade das crianças, a gestão pode promover trocas de experiências e momentos de colaboração entre os professores, além de exposições que são fomento à diversidade das expressões dos modos de sentir e pensar das crianças. Para tanto, é preciso um trabalho de curadoria em que as crianças participam e ajudam a tomar decisões. A equipe escolar que compreende a escola como meio social “rico” em objetivações do gênero humano, cuida da estética de suas exposições tal como faz o curador em uma galeria de arte. Assim, reconhece-se o valor das produções, das formas de expressão das crianças e as tratam com o devido respeito.

O resultado ou produto final de um projeto não é uma tarefa, mas uma forma de expor as descobertas, comunicar, expressar a experiência e, para isso, as crianças escolhem como fazer, qual a linguagem e o fazem considerando o grupo e não reforçando individualismos.

A forma como o (a) professor (a) se relaciona com a criança mostra qual o lugar<sup>1</sup> que ela ocupa naquela instituição. A depender desse lugar, as crianças podem ser incentivadas mediante propostas enriquecedoras que as considerem capazes ou serão passivas frente a propostas reducionistas, artificiais. Nossas atitudes demonstram o que pensamos sobre as crianças: ou afirmamos o seu lugar de inferioridade, de não saber, de “incompetência” ou, ao contrário, valorizamos sua forma de ver e de se relacionar. Assim, nas relações com as crianças, vamos mostrando a ela seu lugar no mundo.

A gestão também precisa estar atenta às relações entre as crianças. Para nos deter aos projetos, podemos orientar o ambiente educativo para propostas humanizadoras que combatam preconceitos ou consumismos. As crianças podem aprender desde cedo a compartilhar, a discutir e expor suas ideias, a respeitar e ouvir o outro e apreciar as produções dos colegas.

Em uma brincadeira de *casinha*, por exemplo, podemos observar quais tipos de relação? O que podemos pensar sobre a ação das crianças na brincadeira? Que regras de comportamento estão presentes na representação do papel social da “mãe” e do “pai”? Que tipo de relações estão explícitas?

A observação do cotidiano da escola fornece à gestão muitas cenas para enriquecer a reflexão sobre a proposta pedagógica da instituição, mas é preciso que considere que as relações, os valores e costumes também fazem parte do “currículo”, dos conteúdos para a formação de professores e de toda a equipe de funcionários.

### Gestão do espaço e do tempo

No início do texto, comentamos sobre transformar a escola em uma “galeria”. A gestão tem muito a fazer tanto na organização das ações formativas como na própria organização do espaço: observar e cuidar das paredes da escola; refletir sobre cada canto, corredor; estar atenta à estética e ao potencial do espaço como fonte de curiosidade para as crianças. Neste sentido, o que um ambiente desorganizado, com caixas amontoadas pode ensinar às crianças? Como é possível ter imaginação ou criar algo bom em meio ao caos?

---

<sup>1</sup> Sobre o lugar que a criança ocupa nas relações ver LEONTIEV, A. N. - Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros – **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. S.P: Ícone/Edusp, 1988.

Ao lado de sua equipe, a gestão pode refletir e construir uma nova visão: objetos, móveis, tudo o que está dentro da sala de referência, nos corredores, no pátio, no parque está ali porque tem uma função exclusiva ao alcance e para o uso autônomo das crianças, para sua curiosidade, imaginação e possibilidade de expressão.

Cabe ainda pensar sobre a qualidade de cada objeto e o que ele representa. O que está implícito nas panelinhas de plástico na cor rosa e como esse material orienta o seu uso? A gestão de uma escola precisa ter esse olhar crítico para cada objeto e contribuir para que todos da escola também o desenvolvam. É um exercício do olhar, um hábito a ser construído todos os dias, com toda a equipe escolar.

A gestão do tempo é outro fator crucial na instituição de Educação Infantil. O tempo da Educação Infantil é o tempo da infância, da brincadeira, de descobrir o mundo e pensar sobre ele. É o tempo de se expressar nas diferentes linguagens e de espiar o mundo curiosamente.

É preciso tempo para as vivências e para respeitar os ritmos infantis. Desta forma, a gestão pode contribuir ou colocar-se como um obstáculo no respeito ao tempo das crianças. A equipe de professores (as) depende da parceria da gestão para que as necessidades das crianças orientem a organização do tempo na instituição.

### **Gestão dos recursos financeiros**

É papel da gestão articular as necessidades apontadas pelos diferentes atores da escola (professores, funcionários, famílias) em prol da execução dos projetos. O Conselho de Escola e as Associações de Pais e Mestres são importantes aliados para a execução das prioridades apontadas no Projeto Político-Pedagógico. Neste sentido, ao pensar nos projetos de investigação, a gestão pode viabilizar as saídas das crianças aos museus ou outros dispositivos culturais, investir os recursos em objetos e móveis que favoreçam as investigações das crianças, a curiosidade e a imaginação.

### **Relação com as famílias e comunidade**

As famílias e a comunidade são parceiras na educação das crianças pequenas. Uma escola aberta à comunidade terá muito mais recursos para o desenvolvimento dos projetos das crianças. Esta é uma tarefa da gestão: conhecer sua comunidade, buscar estratégias para a participação e cuidar das relações com a equipe escolar.

É na comunidade que encontramos uma diversidade de funções sociais, no comércio da região, nos dispositivos culturais do bairro, entre outros. Um episódio que convém narrar é quando

levamos crianças de 2 anos à feira do bairro<sup>2</sup>. A princípio, as crianças não receberam a atenção devida, foram subestimadas. Aprendemos com esta experiência que a gestão precisa cuidar intencionalmente do envolvimento da comunidade. Seria preciso, por exemplo, conversar antes com os feirantes e explicar-lhes os objetivos da visita e como poderiam contribuir para a educação das crianças. Na medida em que os passeios à feira e ao comércio local começam a ser mais frequentes, a comunidade passa a participar mais efetivamente dos projetos de investigação das crianças.

Encontramos desafios também nas visitas aos museus e galerias de arte, embora sejam potentes meios de enriquecimento dos projetos de investigação das crianças da Educação Infantil. Há ainda resistência por parte de alguns administradores de museus ou galerias em receber crianças pequenas. Os gestores das unidades escolares, por vezes, conseguem quebrar essas barreiras e convencê-los a abrir exceção. É preciso dialogar com as equipes desses espaços culturais sobre a forma peculiar das crianças pequenas relacionarem-se com o mundo, com os lugares, de como são capazes e elaboram suas teorias sobre o que veem, sentem, observam. Professores (as) também precisam cuidar de apresentar às crianças os ritos, as maneiras de se comportarem em ambientes culturais. As crianças são capazes de aprender os modos de agir nesses ambientes e que serão fonte para as representações de papéis sociais nas brincadeiras de faz-de-conta das quais participam.

Ao cuidarmos da estética do ambiente, ao valorizarmos as produções das crianças, expondo-as sempre à altura, delas as crianças aprendem a cuidar e a respeitar os espaços e as produções, generalizando. Um determinado tipo de linguagem e as regras de conduta próprias de um determinado ambiente também fazem parte do patrimônio cultural e podem ser aprendidos pelas crianças.

Para ajudar o (a) professor (a) a enriquecer os projetos de investigação, a ampliar suas fontes de pesquisa, os gestores precisam desenvolver ações sistemáticas de acompanhamento do trabalho pedagógico. O acompanhamento sistemático das práticas possibilita a interlocução entre gestão e professores e maior nível de implicação nos projetos com as crianças.

Para tanto, a documentação pedagógica é um potente instrumento de interlocução entre professores, entre professores e gestores e entre a equipe escolar e as famílias (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017). Por meio da documentação pedagógica, a comunidade passa a conhecer e a valorizar o trabalho da equipe escolar. Muitas vezes, os gestores precisam planejar ações de construção de significados e sentidos sobre a documentação pedagógica para que a equipe

---

<sup>2</sup> Trabalho intitulado “Relações intergeracionais na escola e nos espaços urbanos: crianças de 3 anos indo à feira livre” (BORGES, 2017) publicado nos anais do “Seminário Internacional Infâncias Sul Americanas”, FEUSP, 2017.

escolar lance mão desse potente instrumento de reflexão sobre a prática e de comunicação com a comunidade.

### Considerações finais

[...] Nesse tempo a gente era *quando* crianças. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Porque o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra *quando* de suporte (Manoel de Barros; 2018).

Buscamos apresentar os projetos de investigação como metodologia potente para o desenvolvimento das crianças pequenas quando a escola é organizada de forma a provocar a curiosidade e transformá-la em vontade de saber. Ao tomarmos como fundamento os estudos da Teoria Histórico-Cultural, discutimos o projeto de investigação como proposta que enriquece a brincadeira de papel, aquela que é a atividade principal da criança pré-escolar (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 1988).

De tudo o que foi apresentado, desejamos encerrar esse texto com algumas reflexões acerca de uma problemática que têm nos mobilizado a procurar compreendê-la nos últimos anos: o esvaziamento teórico das práticas pedagógicas.

No início do texto, comentamos sobre como os “projetos didáticos” desenvolvidos nas escolas refletiam as apropriações, por vezes, superficiais e fragmentadas das teorias que chegavam até as equipes escolares naquela época. Sem que professores (as) soubessem ao certo os princípios e concepções que fundamentavam tais propostas pedagógicas, o que poderia ser transformador, acabava por reproduzir modelos de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Hoje, defendemos a autoria da equipe escolar em suas propostas e a não separação entre quem pensa e quem executa a ação pedagógica. Para tanto, é preciso ainda maior investimento nas ações de formação continuada e revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia para que aprofundem a formação dos professores que desejam atuar na Educação Infantil.

Observamos em nossos estudos acadêmicos e na própria experiência como gestores de escolas de Educação Infantil o quanto se intensificou a produção científica de pesquisadores brasileiros no campo da educação infantil e o quanto se ampliou o acesso às experiências estrangeiras com bebês e crianças pequenas nos últimos trinta anos. Esta é uma realidade muito diferente daquela da década de 1980 e início de 1990, quando iniciávamos como professores de crianças pequenas na rede pública.

Nos últimos anos, também foram alteradas as jornadas de trabalho das equipes docentes. A lei do piso salarial (Lei n.º 11.738/2008), entre outros fatores, contemplou na jornada semanal

do professor um terço dessa jornada para ações formativas e de planejamento remunerados, embora nem todas as redes municipais tenham se organizado adequadamente até o momento para atendê-la.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em vigência demonstram o avanço nas proposições para a educação de bebês e crianças pequenas no Brasil. Cabe ressaltar que tais Diretrizes tiveram sua primeira versão elaborada em 1999 por pesquisadores brasileiros, mas, somente na mudança da gestão política da educação na esfera federal é que, em 2009, pode ser revisada e assumida como política do Estado Nacional.

Contudo, ainda não podemos afirmar que as equipes escolares estão se apropriando dos novos conhecimentos produzidos e da própria concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a ponto de orientarem suas práticas de forma bem fundamentada e coerente com tais concepções.

Um plano de formação consistente e a reflexão sobre a prática podem deslocar o lugar que ocupa a instituição de Educação Infantil no imaginário dos (as) próprios (as) professores (as), das famílias e da sociedade como um todo. É preciso conhecimento aprofundado para saber como as crianças aprendem e desenvolvem-se na idade pré-escolar. É preciso conhecer a identidade e peculiaridade desta etapa da Educação Básica para saber o que, como e o porquê fazer com as crianças nesse tempo, que é único em toda a sua vida.

As condições de vida das crianças e o trabalho educativo, intencional, ou seja, consciente e sistematizado, impactam no desenvolvimento do pensamento, da memória, da imaginação, da linguagem das crianças. Por isso, ao invés de copistas de receitas prontas, as equipes escolares precisam desenvolver-se para se tornarem autores e pesquisadores de suas práticas.

Por meio da metodologia de projetos apresentada no texto, discutimos como que, de um lado, podemos formar crianças passivas, individualistas ou, de outro, formar personalidades atuantes, curiosas, confiantes e solidárias. Podemos abreviar o tempo da infância das crianças com tarefas escolares enfadonhas ou transformar a instituição em espaço de vida! Uma vida como Manuel de Barros expressa no poema *Tempo* (BARROS, 2018). No poema, enxergamos projeto de investigação e brincadeira como vida de criança. Assim, inspirados pela poesia de Manoel de Barros, vislumbramos os espaços, os tempos e as experiências na escola da infância como um sempre “quando criança”.

## Referências

- ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. *Diário de bordo: uma construção coletiva rumo à Pedagogia Cultural*. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; Mello, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In:
- COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 77-86.
- BARROS, Manoel de, 1916-2014. *Memórias inventadas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BORGES, Ana Lúcia. *Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar*. Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- BORGES, Ana Lúcia. *Relações intergeracionais na escola e nos espaços urbanos: crianças de 3 anos indo à feira livre*. Publicado nos anais do “Seminário Internacional Infâncias Sul Americanas”, FEUSP, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federal do Brasil*. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n.º 8.068, de 13 de julho de 1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008. *Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ELKONIN, Daniil. – Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. in VYGOTSKY, L.S. e outros – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. S.P: Ícone/Edusp, 1988.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 243-252.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos; Pedro & João Editores, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Abril de 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. 1896-1934. A quarta aula. In: L. S. Vigotski . *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. (sem data) *Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar*. Trad. Pável Golub e Marina Damaros. Revisão técnica por Achilles Delari Junior. Caderno RCC#21. Volume 7. Número 2. Maio de 2020.

ZAPOROZHETS, Artur. – Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formacion de la personalidad infantil. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.