



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA**

**PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES  
DE UMA PEDAGOGIA**

**BRASÍLIA – DF**

**2023**

LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA

**PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES  
DE UMA PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Etienne Baldez Louzada Barbosa

BRASÍLIA-DF  
2023

LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA

**PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES  
DE UMA PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

BANCA EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa - Presidente PPGE-MP/FE/UnB**

---

**Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto – Titular MTC/FE/UnB**

---

**Profa. Dra. Catarina de Souza Moro - Titular PPGE/UFPR**

---

**Profa. Dra. Benedetta Bisol - Suplente FE/UnB**

## AGRADECIMENTOS

Neste tempo de mestrado, de muito estudo, descobertas, desafios e conquistas, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho. Por isso, deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente a Deus, por me ajudar a ser perseverante e ter me dado o privilégio de poder estudar e ter chegado até aqui.

Ao meu filho, Matias Teixeira Arruda, por ter me mostrado uma força que até então era desconhecida para mim.

Ao meu marido, Rodrigo Arruda, por me fazer entender que “é justo que muito custe o que muito vale” e me acompanhar e incentivar em toda esta caminhada.

Aos meus pais e avós, por serem meus exemplos e por sempre me encorajarem a ir atrás do que eu realmente gosto de fazer, principalmente à minha mãe, Sandra Fonseca, e à minha avó, Adélia Menezes, por serem minha rede de apoio nos momentos em que mais precisei durante a escrita desta dissertação.

Aos meus irmãos, Rogério, Raissa e Bruno, por me escutarem nos momentos difíceis e vibrarem junto comigo nas minhas conquistas.

À minha orientadora, Etienne Baldez, por abraçar as minhas ideias, confiar na minha capacidade de escrita, inspirar-me e incentivar-me dedicando horas de suas madrugadas para me orientar.

Às professoras, Catarina Moro, Viviane Pinto e Benedetta Bisol, que gentilmente se disponibilizaram para participar da comissão julgadora desta dissertação e à professora Monique Voltarelli que trouxe contribuições valiosas no exame de qualificação.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), pelo investimento na minha formação acadêmica.

À Universidade de Brasília e a todas as professoras e colegas que abriram a minha mente sobre os conceitos da Pedagogia da Infância, fazendo-me refletir e transformar a minha prática educativa.

E, por fim, agradeço às professoras e amigas, Andressa, Diani, Ludmila e demais participantes da pesquisa (sobretudo as crianças), por terem sido as inspiradoras e razões para que esta pesquisa se realizasse.



## RESUMO

Com um levantamento em plataformas/bases de trabalhos científicos, é possível localizar que a prática pedagógica, que toma o uso de projetos na primeira etapa da Educação Básica, tem estado na pauta dos estudos nas últimas duas décadas com maior recorrência. A constatação de um debate científico não exclui a pertinência de uma observância, no ‘chão da pré-escola’, de como os projetos têm sido considerados e efetivados. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo geral compreender o uso que tem sido feito de projetos na Educação Infantil e suas concepções e práticas, por meio de ações evidenciadas em um Centro de Educação Infantil (CEI), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para tanto, o caminho se divide em três intenções específicas, que buscam identificar o que se caracteriza como projetos na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância, perpassando pelas orientações sobre o trabalho com projetos, que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem direcionado às unidades de Educação Infantil e finalizando com a análise dos relatos de docentes da primeira etapa sobre a sua prática com projetos com as crianças. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, tendo como pressupostos a investigação praxeológica (Formosinho, 2016). Os sujeitos envolvidos são as professoras, a coordenadora e a diretora do CEI. Os procedimentos para a realização da pesquisa foram: levantamento bibliográfico e documental, entrevista semiestruturada com as participantes, rodas de conversa e observação participante com gravação de voz e registro em diário de campo. Percebeu-se que, desde quando se indica um tema para um projeto até o momento em que é formulado, pensado e, por fim, como é efetivado com as crianças, a sua construção atravessa um processo complexo de entendimentos diversificados, múltiplos, que interfere na formação docente e na coordenação pedagógica. Embora haja um entendimento de que as crianças devem ser partícipes no processo de construção de um projeto, na prática, há desafios para que a efetiva escuta e a participação das crianças se realizem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Escuta das Crianças; Distrito Federal; Projetos; Pedagogia da Infância.

## **ABSTRACT**

It is possible to find, based on scientific websites, that the pedagogical practice, which takes projects in the first stage of basic education, has been on the agenda of studies in the last two decades with greater recurrence. The finding of a scientific debate does not exclude the pertinence of an observance, on the 'pre-school ground', of how projects have been considered and carried out. Taking it account, this dissertation has the general aim of understanding the use, that has been made, of projects in Early Childhood Education and their conceptions and practices, through actions evidenced in an Early Childhood Education Center (CEI), of the State Department of Education of the District Federal (SEEDF). To this end, it was divided into three specific intentions, which look for to specify what is characterized as projects in Early Childhood Education, from a perspective of childhood pedagogy; passing through the guidelines on working with projects, which the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) has directed to the Early Childhood Education units; ending with the analysis of teachers reports of the first stage about their practice with children projects. The methodology being used is qualitative research and is based on praxeological research. The people involved are teachers, the coordinator, and the principle of CEI. The procedures for carrying out the research were: bibliographical and documental survey, semi-structured interview with the participants, talking circles and participant observation with voice recording and field diary. It was noticed that from the moment a subject for the project is indicated until the moment it is formulated, thought and, finally, how it is carried out with the children, its construction goes through a complex process of diversified, multiple, understandings, which affects teacher training and pedagogical coordination. There is an understanding that children should be participants in the process of building a project, but there are challenges in practice that allow for effective listening and participation of children.

**Keywords:** Early Childhood Education; Listening to Children; Federal District; Projects; Childhood pedagogy

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos científicos encontrados em cada plataforma.....	18
Quadro 2 - Detalhamento das etapas da pesquisa.....	36
Quadro 3 - Perfil das professoras.....	37
Quadro 4 - Apresentação na primeira roda de conversa.....	47
Quadro 5 - Documentos da educação no DF.....	76
Quadro 6 - Respostas das professoras relacionadas ao trabalho com projetos na EI .....	92
Quadro 7 - Relato das professoras sobre projetos relacionados com atividade.....	100
Quadro 8 - Relato das professoras sobre projetos relacionados com investigação.....	102
Quadro 9 - Estudos científicos selecionados para diálogo.....	155
Quadro 10 - Perguntas sobre o perfil das participantes da pesquisa.....	165
Quadro 11- Requisitos pedagógicos para a contratação de professor substituto da SEEDF..	172

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Centro de Educação Infantil (CEI) .....	32
Figura 2 - Sala de convivência.....	49
Figura 3 - Projeto Melancia.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
CAP	Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico <sup>7</sup>
DF	Distrito Federal
DIINF	Diretoria de Educação Infantil
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
Fig.	Figura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PPGE-MP	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PERCURSO INVESTIGATIVO E REFLEXIVO: ESCOLHAS TEÓRICAS E CAMPO DELIMITADO</b> .....	23
1.1 A ENTRADA NO CAMPO: CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM A EQUIPE EDUCATIVA .....	27
1.2 A TRILHA PERCORRIDA DURANTE A PESQUISA E A DESCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	36
1.3 EIXOS DE ANÁLISE.....	49
1.3.1 Conceito de infância e criança.....	50
1.3.2 Projeto por atividade X Projeto por investigação.....	50
1.3.3 Escuta e participação das crianças.....	51
<b>2 ESCUTAR E TEMAS INVESTIGAR: O PROJETO COMO UM LÓCUS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL</b> .....	53
2.1 NA INTENCIONALIDADE DE TRABALHAR COM PROJETOS A DELIMITAÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA PRIMEIRA ETAPA.....	59
2.2 UMA DOCÊNCIA PAUTADA PELA ESCUTA, UM PROJETO ARTICULADO AO OUVIR .....	68
2.3 ORIENTAÇÕES NA NORMA: PROJETO E ESCUTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SEEDF .....	75
<b>3 DA INDICAÇÃO À EFETIVAÇÃO: UM TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	86
3.1 PROJETOS INDICADOS E A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS.....	87
3.2 PROJETOS PENSADOS E A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS.....	96
3.3 PROJETOS EFETIVADOS E A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS.....	109
<b>4 ENTRE TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICES</b> .....	155
<b>ANEXOS</b> .....	177

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce com o mesmo princípio que dá origem aos projetos: de uma pergunta. Isso aconteceu quando, em agosto de 2022, a diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI) <sup>1</sup> me procurou para conversar com a equipe pedagógica sobre a seguinte questão: como trabalhar com projetos na Educação Infantil? A partir dessa pergunta, foram realizados alguns encontros com a equipe e várias outras dúvidas foram surgindo, apontadas pelas discentes<sup>2</sup>: como você sabe que determinada pergunta pode virar um projeto? Para fazer a pesquisa, precisa de computador, biblioteca e uma boa internet? A pergunta surge das crianças? O que nós, professoras, devemos fazer? Estávamos trabalhando com temas geradores e não com projetos? As crianças são capazes de fazer pesquisa? Como saber se a criança aprendeu? Como relacionar o projeto com os objetivos do Currículo em Movimento? Assim, através dessas e outras perguntas, percebi que esse tema era fértil para se tornar uma pesquisa de mestrado profissional, pois surgira de uma demanda da equipe pedagógica.

Meu contato com projetos aconteceu logo na graduação em Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), quando fiz minha extensão no Projeto Autonomia, em 2012, orientada pelas professoras Fátima Vidal Rodrigues (FE/UnB), Maria Alexandra Militão Rodrigues (FE/UnB), Regina Lúcia Sucupira Pedroza (IP/UnB) e Simone Golçalves de Lima (IP/UnB). Esse projeto de extensão, que se constitui como uma iniciativa interdisciplinar, caracteriza-se por reunir diversos segmentos da Universidade, como as professoras e os professores de duas unidades da UnB (Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia), estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação, pais e educadoras e educadores de escolas associativistas<sup>3</sup> e da rede pública de Brasília. O objetivo do Projeto Autonomia é refletir e

---

<sup>1</sup> Os Centros de Educação Infantil (CEI) são distritais.

<sup>2</sup> Ao longo do trabalho as professoras serão mencionadas no feminino, pois lidamos somente com mulheres durante a pesquisa.

<sup>3</sup> Libânea Xavier (2019, p. 3, grifos da autora) descreve o associativismo como: “tal como o entendemos, o termo *associativismo docente* envolve toda forma de organização coletiva dos professores na defesa de seus interesses em diversas esferas da vida social, englobando as dimensões de âmbito profissional, político, social e cultural. Também pode englobar o estudo das organizações sindicais ou das associações docentes de caráter profissional e científico, assim como pode se referir a associações de caráter diverso, tais como aquelas de natureza filantrópica, religiosa ou política, de caráter emancipatório, assistencialista ou reprodutora do status dominante”. Um exemplo de uma escola associativista no Distrito Federal, parceira do Projeto Autonomia, é a *Vivendo e Aprendendo* que, em 1982, reuniu um pequeno grupo de pais e mães insatisfeitos com o modelo educacional do regime militar e criaram em Brasília uma associação diferente. Eles queriam um espaço onde a criança fosse reconhecida como sujeito capaz de pensar, criar e fazer escolhas (Vivendo e Aprendendo, s.d., s.p.).

dialogar sobre as práticas educativas que reconheçam o protagonismo das crianças e suas relações educacionais, promovendo um ambiente de desenvolvimento, autonomia, colaboração, solidariedade e criatividade. Para isso, são realizados fóruns, conferências e acompanhamentos da construção de novos projetos<sup>4</sup>.

Esse projeto de extensão também possibilitou que eu fizesse a graduação sanduíche em Portugal, onde cursei um semestre de Pedagogia na Universidade do Porto, em 2013, no meu 7º semestre. Estando lá em Portugal, não poderia perder a oportunidade de conhecer a Escola da Ponte<sup>5</sup> na qual fiz duas visitas: na primeira, os adolescentes<sup>6</sup> me apresentaram a instituição, mostraram os dispositivos pedagógicos e os projetos que estavam acontecendo. No dia seguinte, em que foi realizada a segunda visita, pude vivenciar uma assembleia sendo discutida pelas próprias crianças. Fiquei encantada com toda aquela vivência e por vê-las exercerem a sua cidadania ao debaterem sobre os seus direitos e deveres.

Quando me formei em Pedagogia, em 2014, fui trabalhar como professora temporária da Educação Infantil na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mesmo não sabendo de forma aprofundada sobre a organização do trabalho pedagógico por projetos, era a maneira como eu trabalhava com as crianças. Minha organização pedagógica e planejamentos eram realizados de acordo com as dúvidas das crianças, suas curiosidades e seus conhecimentos prévios. No entanto, nessa época, eu perguntava diretamente para as crianças,

---

<sup>4</sup> O projeto Autonomia ainda existe até o presente momento (2023). Essas ações nem sempre ocorrem ao mesmo tempo e com regularidade, pois variam de acordo com o grupo que está envolvido naquele ano e das demandas trazidas pela comunidade.

<sup>5</sup> Esta instituição é organizada em consonância com uma lógica de projeto e de equipe estruturando-se a partir das interações entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Essa estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender, exige a participação efetiva das crianças em conjunto com as/os orientadoras/es educativas/os, no planejamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Ao invés das salas de aula, no sentido tradicional, há espaços de trabalho com diversos recursos para estudo como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeo entre outras fontes de conhecimento. A organização pedagógica é orientada por uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, buscam promover uma autonomia responsável e solidária. As famílias, à semelhança das crianças e orientadores educativos, também participam do processo de aprendizagem das crianças. A organização que essa unidade de ensino põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode resumir no seguinte: “todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania” (Escola da Ponte, s.d., s.p.). Carlos Manique e Cláudia Ribeiro (2019) acrescentam que a Escola da Ponte tem, na sua essência, os princípios da autonomia e da responsabilidade, que a instituição rompeu com a organização de classes homogêneas e abriu a possibilidade de trabalhar de acordo com as demandas de cada estudante por meio de uma relação próxima entre a realidade de cada um e a comunidade educativa. A Escola da Ponte defende os direitos humanos (todos têm o direito a aprender, numa lógica de participação cívica autónoma e democrática) e tem um currículo flexível promovendo um projeto pedagógico inovador e consciente (Manique; Ribeiro, 2019).

<sup>6</sup> De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 2022). Como quem apresentou a instituição tinha mais de 12 anos, denominamos de adolescente.

nas nossas rodas de conversa, sobre o que elas gostariam de aprender, pois ainda não tinha conhecimento de que a escuta das crianças não ocorre somente pelas palavras, mas também pelas suas múltiplas linguagens, através das brincadeiras, diálogos, interações e expressões.

Quando me tornei professora efetiva da SEEDF, em 2018, fui convidada para trabalhar na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)<sup>7</sup>. Na CAP pude vivenciar o projeto não mais sozinha em uma sala, mas envolvendo toda a equipe pedagógica. Foi uma experiência transformadora, pois aquele era o primeiro ano da instituição e todos estavam aprendendo a realizar projetos com as crianças na prática. Vários embates, construções e desconstruções ocorreram nesse momento.

A intenção até aqui foi a de apresentar como este objeto de mestrado tem relação com a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, sendo um tema que muito me interessa. No início, eu iria pesquisar uma outra temática também na Educação Infantil, mas, depois de ir à instituição e conversar com as professoras sobre projetos, no Centro de Educação Infantil (CEI), e de cursar as disciplinas na Pós-Graduação<sup>8</sup>, meu interesse se voltou para realizar um estudo que pudesse dialogar com aquilo que tem sido cunhado pela área de pesquisa da Educação Infantil como uma Pedagogia da Infância, por uma aproximação das práticas por meio de projetos (Rocha, 2001; Rocha; Buss-Simão; Lessa, 2016).

Para trabalhar com projetos na Educação Infantil, o primeiro passo é o que implica aos adultos desconstruírem a ideia de que a criança é um vir a ser e que precisa ser apenas protegida. É preciso escutar as crianças e reconhecê-las como partícipes de seu processo de educação e aprendizagem, capazes de formular perguntas, hipóteses e realizar pesquisas (Barbosa; Horn, 2008). Se assim consideradas, não há como tomá-las pelo viés do adultocentrismo.

---

<sup>7</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, “acerca da definição de Comunidade de Aprendizagem, baseia-se num modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola. É dedicada à participação de diferentes agentes educativos num processo dialógico buscando consolidar uma nova construção social de aprendizagem a partir de uma sociedade” (SEEDF, 2022, p. 4). “A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá é uma escola classe que oferece escolarização correspondente ao Ensino Fundamental I. Na CAP, a organização do trabalho pedagógico busca atender tanto às necessidades da(a) educando(a) quanto da própria comunidade, no desenvolvimento de atividades de construção de projetos de vida das crianças. As propostas de trabalho com os(as) educandos(as) são organizadas por meio de projetos individuais e coletivos, roteiros de aprendizagem, oficinas, saídas de campo, pesquisa etc. A distribuição das crianças ocorre por Núcleos de Aprendizagem que abrangem três estágios: Iniciação, Transição e Desenvolvimento. Cada indivíduo demandará tempos diferentes para passar de um estágio a outro. A mudança de Núcleo está atrelada à aprendizagem e conquista de atitudes e valores, pelos(as) educandos(as). “Não há Classificação e Reclassificação, Promoção, Retenção ou Recuperação. Todo(a) educando(a) será avaliado por sua tutora e comunidade escolar, para o encaminhamento a seu núcleo de aprendizagem ou para a passagem para outro Núcleo” (SEEDF, 2022, p. 31).

<sup>8</sup> “Criança e infância na história: cultura e políticas”, com minha orientadora Etienne Baldez Louzada Barbosa e “Sociologia, Infância e Docência” com a professora Monique Voltarelli.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (Santiago; De Faria, 2016, p. 73).

Fúlvia Rosemberg e Carmen Mariano (2010), nessa direção, explicam sobre as relações de dominação pontuando que “a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 695). Com isso, a infância, na perspectiva adultocêntrica, tem uma condição de inferioridade, pois é compreendida pelo grupo dominante (adultos) como um período de transição, não sendo considerada como um sujeito no presente (Santiago; De Faria, 2016).

Indo contra a essa perspectiva, Kátia Agostinho (2018, p. 27) demarca que "estudar as crianças por direito próprio vence o silenciamento a que elas foram constrangidas pelo domínio de uma visão de mundo centrada no adulto". Assim, entende-se as crianças como seres capazes de formular interpretações sobre os seus mundos, como construtoras das realidades sociais onde estão inseridas, incluindo aquelas formuladas no ambiente da educação formal, como nas instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola). Para Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), ao fazer uso de projetos na Educação Infantil, considera-se a criança como “alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar” (Barbosa; Horn, 2012, p. 87).

Tomando a exposição até aqui evidenciada, formulou-se a pergunta que deu origem a esta dissertação: como as professoras têm trabalhado com projetos em um Centro de Educação Infantil (CEI) público do Distrito Federal (DF)? A hipótese aqui construída é de que não haja uma formação para trabalho com projetos tomando a especificidade da Educação Infantil, seja inicial ou continuada, e que, portanto, as professoras seguem propondo projetos temáticos pensados já por elas e a instituição ou pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)<sup>9</sup>, sem que as crianças e suas questões, interesses sejam considerados nessas escolhas investigativas.

---

<sup>9</sup> Um dos projetos da SEEDF é a Plenarinha. O site do programa do governo do Distrito Federal, Criança Candanga, descreve a Plenarinha como um projeto pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desenvolvido pela Subsecretaria de Educação Básica/ Diretoria de Educação Infantil, desde 2013, em todas as unidades públicas e instituições parceiras que ofertam Educação Infantil. Constitui-se como um processo pedagógico que tem como objetivo dar a oportunidade de as crianças da Educação Infantil exercerem a cidadania sendo conhecedoras de seus direitos e deveres, vivenciando a interlocução com o Currículo da educação infantil em suas múltiplas expressões e linguagens (Criança Candanga, s.d., s.p.). Porém, Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020) demonstram, em seu artigo, que o programa, apesar considerar em parte as infâncias

Isso já foi comprovado, em parte, em alguns estudos de outras localidades, como no da Fernanda Ormieres (2021), realizado em unidades educativas situadas no interior paulista, em que a autora demonstra que tanto as professoras quanto as gestoras escolares afirmam que não receberam a formação inicial adequada e que necessitaram buscar complementação em estudos e formação continuada. Outro estudo, realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que constata essa problemática é o trabalho de Cláudia Nascimento *et al.* (2015), que traz o relato de uma experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil, quando se observou o uso de atividades xerocadas sem sentido, com ênfase na memorização e repetição, em que os temas trabalhados eram pautados em datas comemorativas com teor reducionista e de cunho consumista. Além destes, o trabalho de Leticia Moraes (2005), desempenhado no município de São Carlos, SP, revelou que existe uma contradição no discurso das professoras. Isso porque, apesar de as docentes afirmarem que a participação da criança é essencial ao trabalho, verificou-se que ela não tem, de fato, um lugar central no processo, pois não participa do planejamento, da escolha dos temas ou da avaliação dos projetos.

Observados esses vestígios de uma possível corroboração da hipótese construída neste estudo, o objetivo geral aqui é compreender o uso que tem sido feito de projetos na Educação Infantil, suas concepções e práticas, por meio de ações observadas em um Centro de Educação Infantil (CEI), do Distrito Federal, situado na Regional de Ensino do Plano Piloto. O objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos, quais sejam: 1. especificar o que se caracteriza como projetos na Educação Infantil a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância; 2. verificar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem orientado as unidades de Educação Infantil para o trabalho com projetos; e 3. analisar o relato de professoras sobre a sua prática com projetos na Educação Infantil.

De acordo com Renato Oliveira (2010), os investigadores que utilizam como objeto de pesquisa o ambiente de educação devem considerar que, nesse lugar, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo e, por esse motivo, as técnicas qualitativas são ideais para construir o arcabouço metodológico. Menga Ludke e Marli André (2012) apontam

---

presentes nas instituições de Educação Infantil, não indica informações claras nos documentos de como ocorrem ou ocorreram os processos de participação das crianças. Elas foram escutadas antes, durante ou depois da instituição de um tema para a Plenarinha? Qual a relação entre o nome – enquanto ação de discussão e escuta – e a prática efetiva desse processo com os pequenos? Além disso, notaram que a perspectiva adultocêntrica acaba impedindo que se legitime a ação social das crianças, pois elas são comparadas a padrões adultos.

que, na pesquisa qualitativa, o foco está muito mais relacionado ao processo do que ao resultado final.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e tem como pressupostos a metodologia da investigação praxeológica<sup>10</sup>(Formosinho, 2016). Segundo João Formosinho (2016, p. 21), “a investigação praxeológica [...] procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora”. Com isso, esta pesquisa não teve a intenção de apenas observar ou provocar uma ação no contexto investigado, mas sim construir uma práxis pedagógica transformadora com as participantes e não sobre as participantes. Os procedimentos para a realização da pesquisa foram: levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e observação participante, utilizando-se como instrumentos gravação de voz e registro em diário de bordo.

Quanto ao levantamento bibliográfico, foram consideradas três plataformas de busca. A primeira foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um órgão fundamentado e vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo expandir a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil (Lopes, 2019; Almeida, 2006). A outra plataforma escolhida foi o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), por ser uma ferramenta eficiente, flexível e ampla para a publicação científica eletrônica, conforme é tratado no artigo de Packer e Delbucio (1998). Além disso, foi consultado o *Google Acadêmico*, por ser um dos principais sites utilizados como fonte de busca, pelo fato de o resgate dos artigos científicos ser feito por toda a web e por ser uma ferramenta de fácil acesso, simples e com uma amplitude de informação (Puccini *et al.*, 2015).

No primeiro momento, para o mapeamento geral sobre as pesquisas que retratavam os projetos na Educação Infantil, foram adotadas as seguintes expressões para a busca na plataforma SCIELO: pedagogia de projetos AND<sup>11</sup> Educação Infantil; metodologia de projetos AND Educação Infantil; projetos AND educação AND infantil. Já na plataforma CAPES, as palavras-chave escolhidas foram: “pedagogia de projetos”<sup>12</sup> e “metodologia de

---

<sup>10</sup>A pesquisa-formação, abordada por Marie Josso (2006), também se aproxima deste trabalho, em termos de pensar uma experiência pedagógica conjunta, em que todos participam da pesquisa, ressignificam a forma de atuar, o que resulta em um trabalho de elaboração com perspectivas cruzadas sobre uma mesma questão. Porém, optou-se pela investigação praxeológica por buscar refletir o espaço e o tempo em que a criança vive a partir da transformação da práxis.

<sup>11</sup> A palavra AND foi utilizada com o objetivo de aproximar os termos pesquisados.

<sup>12</sup> O uso das aspas foi necessário para restringir a busca somente aos trabalhos relacionados com a temática, pois, quando não foram colocadas as aspas, apareceram milhares de trabalhos e muitos não tinham relação com a educação.

projetos”<sup>13</sup>. Por fim, no *Google Acadêmico*, a expressão utilizada foi “projetos na Educação Infantil”; “pedagogia de projetos na Educação Infantil”; “metodologia de projetos da Educação Infantil”.

Após a escolha das palavras/expressões, o segundo passo foi selecionar os textos que continham semelhanças com a temática da pesquisa a partir da leitura do título. O quadro a seguir indica quantos trabalhos foram encontrados em cada plataforma, de acordo com as palavras/expressões indicadas e quantos trabalhos foram escolhidos pelo título.

Quadro 1- Estudos científicos encontrados em cada plataforma

PLATAFORMA	PALAVRAS/EXPRESSÕES	RESULTADOS	SELECIONADOS PELO TÍTULO
<b>SCIELO</b>	Pedagogia de projetos AND Educação Infantil	3	1
	Metodologia de projetos AND Educação Infantil	3	0
	Projetos AND educação AND infantil	34	0
<b>CAPEL</b>	“Pedagogia de projetos”	189	20
	“Metodologia de projetos”	136	11
<b>GOOGLE ACADÊMICO</b>	“projetos na Educação Infantil”	386	51
	“Pedagogia de projetos na Educação Infantil”	67	21
	“metodologia de projetos na Educação Infantil”	98	9
<b>TOTAL</b>		<b>916</b>	<b>113</b>

Fonte: SCIELO, CAPES, *Google Acadêmico* - organizado pela autora (2022)

O terceiro passo foi realizar uma leitura dinâmica dos resumos, a fim de mapear quais teses, dissertações ou artigos<sup>14</sup> estavam relacionados com o tema ou o objetivo da pesquisa. O quadro com os trabalhos encontrados foi organizado pela ordem crescente das publicações e encontra-se no apêndice 1<sup>15</sup>.

Após a leitura dos resumos, o quarto passo foi selecionar os estudos que tinham proximidade com esta pesquisa, tendo sido escolhidos nove trabalhos considerando os seguintes critérios: 1) Realizou a formação das professoras sobre projetos na Educação Infantil durante a pesquisa (Carvalho, 2020; Righi, 2018; Leitão, 2011); 2) Utilizou a perspectiva da

<sup>13</sup> Não foram utilizadas as mesmas palavras-chave usadas na SCIELO, uma vez que, não tendo sido encontrados resultados na plataforma CAPES, foram adotadas expressões mais abrangentes.

<sup>14</sup> Os trabalhos de conclusão de curso não foram considerados nesta busca, pois o interesse era investigar as pesquisas no nível de mestrado ou doutorado.

<sup>15</sup> Não foram encontrados na íntegra os trabalhos de Fardin (2017), Fonseca (2009) e Santos (2007), mas optou-se aqui por colocar no quadro do levantamento bibliográfico pelo fato de o título dos três trabalhos já indicar que a pesquisa estava relacionada com projetos na Educação Infantil.

Sociologia da Infância<sup>16</sup> relacionando-a com projetos na Educação Infantil (Favareto, 2016; Pereira, 2022); e 3) Referenciou o trabalho com projeto com base no princípio de investigação de Reggio Emília<sup>17</sup> (Gabriel, 2018; Moraes, 2005; Melo, 2013; Martins, 2007).

Pensando no desenvolvimento integral da criança e em uma organização pedagógica por projetos, é pertinente dialogar com a abordagem de trabalho com projetos de Reggio Emilia, região da Itália, por ter essa se constituído como um campo de diálogo profícuo quando se pensam as práticas na Educação Infantil. E, nesse sentido, aqui se coaduna com o exposto por Bujes (2008):

Como a abordagem da Reggio Emília propõe um formato peculiar para a Educação Infantil, que abrange tanto considerações sobre as finalidades da educação das crianças desde a mais tenra idade, em espaços sociais específicos criados para isso, quanto perspectivas mais instrumentais, associadas às práticas diárias levadas a efeito, parece-me que há aqui um campo fértil para examinar os enlaces entre os propósitos mais amplos da experiência e essas modalidades de práticas (Bujes, 2008, p. 105).

Seguindo com a sequência dos critérios elencados, em se tratando dos trabalhos que realizaram a formação das professoras sobre projetos, a pesquisa de Denise Carvalho (2020), investigada em Presidente Prudente, SP, analisa como a pedagogia de projetos contribui, na Educação Infantil, para a organização de um espaço educativo centrado nas crianças, tornando-as mais interativas e dinâmicas em uma perspectiva para todos. A coleta de dados foi feita mediante a tematização da prática em que houve a proposição de análise das atividades didáticas propostas pelas professoras, buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo. O estudo da autora permite indicar que o trabalho com projetos confere

---

<sup>16</sup> Segundo Amanda Marques (2017, p. 149), a Sociologia da Infância “propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade, apontando a criança como ator e sujeito produtor de cultura”. Lourdes Muñoz (2006) ressalta que a Sociologia da Infância busca apontar explicações sociológicas dando um enfoque interdisciplinar ao fenômeno complexo como é a infância. Além disso, tem como objetivo, dar visibilidade às crianças como atores sociais reconhecendo-as como sujeito de direitos.

<sup>17</sup> Reggio Emilia é uma pequena cidade no Norte da Itália que se destaca pelo que realizou e pelo que representa no campo da educação. Nos últimos 50 anos, educadoras e educadores, trabalhando junto com as famílias e cidadãos, construíram um sistema público de cuidado e educação sendo reconhecido com uma referência para educação ao redor do mundo. Esse projeto desenvolveu o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, que estimula o desenvolvimento intelectual infantil por meio do foco sistemático na representação simbólica. As crianças são estimuladas a explorar o seu ambiente e a se expressar por todas as suas múltiplas linguagens. As professoras e os professores dão ênfase ao estabelecimento de relações significativas e emocionais com o tema do projeto estudado. A organização pedagógica ocorre pela separação de pequenos grupos em projetos de aprendizagem. “Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos que abrem tópicos em conjunto para investigação e discussão” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

significado às novas possibilidades de organização do espaço educativo no âmbito da Educação Infantil.

Por sua vez, Márcia Righi (2018) investiga como o uso de projetos pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu uma unidade educativa municipal da cidade de Cachoeira do Sul, RS, e uma instituição estadual de Santa Maria, RS. Foram construídas oficinas pedagógicas, a partir da análise dos resultados obtidos na investigação. A autora chega ao resultado de que a metodologia utilizada através do uso de projetos pode auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos ministrados pelas professoras, tornando as atividades mais interativas, alcançando, assim, uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Já a tese de Fátima Leitão (2011) analisa as possibilidades de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada e contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil. Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi necessária uma intervenção na qual as professoras tivessem experiências com trabalho com projetos. Para isso, foram sugeridos momentos diferentes ao longo da pesquisa: ocasiões em que as professoras puderam vivenciar uma experiência com projetos e instantes em que elas elaboraram e desenvolveram projetos em sala, junto às crianças. Os achados desse estudo apontaram que as oportunidades de formação têm mais chance de acontecer quando o trabalho com projetos constitui um processo formativo.

Direcionando o olhar para estudos que embasam suas análises na Sociologia da Infância, é possível dialogar com Indira Favareto (2016) nas relações que aponta sobre o trabalho com projetos e práticas que consideram a criança como protagonista e sujeito ativo no seu processo de educação e aprendizagem. Na pesquisa caracterizada como bibliográfica, a autora chegou à conclusão de que a Sociologia da Infância possibilita um novo olhar sobre as crianças, consideradas como um grupo social que produz cultura e constrói formas específicas de agir sobre o mundo. Os projetos compartilham das ideias da Sociologia da Infância por se caracterizarem como um trabalho que proporciona às crianças serem o centro de seu processo de construção de conhecimento, terem uma participação ativa, produzindo cultura.

Ellen Pereira (2022), em sua dissertação, busca compreender como os projetos de trabalho podem contribuir para a Educação Infantil a partir de uma revisão de literatura utilizando a Sociologia da Infância como referencial. Além disso, apresenta o relato de uma professora sobre um projeto executado na Educação Infantil durante o ensino remoto no Município de Marília/SP. Os resultados revelaram que os projetos de trabalho contribuem para o desenvolvimento ativo das crianças e das professoras da Educação Infantil, quando bem

estruturados, ou seja, quando a criança pesquisa, (re) descobre o mundo, cria sua cultura de forma individual e coletiva.

Em relação aos trabalhos que dialogam com Reggio Emilia, Aparecida Gabriel (2018) faz uma aproximação com o princípio da investigação de Reggio Emilia para abordar a temática das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil, bem como o cotidiano das egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF/MT). Segundo a autora, a pesquisa realizada por ela trouxe acréscimos à Educação Infantil, por demonstrar que, na relação da teoria com a prática pedagógica investigativa, há o objetivo de levar as crianças a construir suas aprendizagens ao lhes ensinar o caminho que leva à investigação pessoal e grupal, a importância de questionar o mundo e buscar por conhecimentos.

O estudo de Letícia Moraes (2005) analisa como as professoras de Educação Infantil do município de São Carlos compreendem o trabalho com projetos na Educação Infantil. Para referenciar o trabalho com projeto, a autora baseou-se nas experiências das instituições de ensino italianas de Reggio Emilia a fim de embasar um trabalho em que o centro fosse a criança e sua participação desde a escolha do tema até a avaliação. Como já foi referenciado anteriormente, os dados dessa pesquisa revelaram que há uma concepção contraditória, pois há um discurso de que a participação da criança é fundamental, mas, na prática, foi observado que as crianças não têm de fato um lugar central no processo, pois sua participação não é considerada no planejamento, na escolha dos temas ou até na avaliação dos projetos.

Cláudia Melo (2013) investiga a articulação entre os projetos de trabalho, a proposta pedagógica e a produção das crianças em uma creche da Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora utiliza, além de outras abordagens, a de Reggio Emilia para subsidiar seu referencial teórico sobre projetos na Educação Infantil. A partir da concepção de Reggio Emilia, das pesquisas de Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2003) e da perspectiva de Fernando Hernandèz (1998), considerou-se a possibilidade de os projetos de trabalho permitirem uma organização de uma abordagem metodológica que possa contribuir na atuação das professoras da Educação Infantil que levem as crianças a interagir entre si como construtoras de suas histórias.

Por fim, Marizilda Martins (2007) reflete sobre as características do uso de projetos na Educação Infantil a partir da análise de uma experiência de projetos realizados com crianças em uma unidade educativa bilíngue de São Paulo. A abordagem de Reggio Emilia foi uma das referências utilizadas para a elaboração da pesquisa, pois a autora considera que trabalhar com projetos é ter uma visão de criança co-construtora de seu conhecimento, de sua cultura e de sua própria identidade. Os resultados demonstraram que os projetos se constituem como uma

estratégia facilitadora e, ao mesmo tempo, envolvente para as crianças quando permitem que se amplie o universo das vivências das brincadeiras, maneira por meio da qual a professora pode promover processos de socialização e descoberta do mundo.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico, como um todo, demonstra que há permanência do debate científico sobre os projetos, evidenciando um crescimento de pesquisas relacionadas a esse tema. Além disso, percebe-se que os estudos sobre projetos na Educação Infantil apresentam dois caminhos: dos projetos relacionados à formação docente e dos projetos associados às crianças. A relevância deste trabalho se dá em virtude de nenhuma pesquisa ainda ter feito uma reflexão sobre o uso de projetos na Educação Infantil no Distrito Federal e por buscar também chegar às crianças e aos processos de sua escuta e participações efetivas nos projetos, ainda que evidenciados pela escuta das profissionais da educação e pela observação do campo.

Esta dissertação, além desta introdução, apresenta quatro capítulos, seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo, cujo título é *Percurso investigativo e reflexivo: escolhas teóricas e o campo delimitado*, tem a intenção de descrever o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, desde a escolha do tema até o processo de coleta de dados. Além disso, são apresentados os eixos de discussão que embasam a análise de dados. O segundo capítulo, *Escutar e temas investigar: o projeto como um locus da participação infantil*, discute sobre as especificidades na Educação Infantil no trabalho com projetos; a ação de escuta das crianças; a prática de projetos indicadas pela SEEDF. O terceiro capítulo, *Da Indicação a efetivação: o trabalho com projetos na Educação Infantil*, tem como objetivo central discutir algumas categorias que foram aparecendo durante a pesquisa, cotejando com o referencial teórico. Por fim, o quarto capítulo, *Entre trocas de experiências e estudos: a construção da prática com projetos investigativos na educação infantil*, apresenta um produto de intervenção sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil, em formato de oficinas, para que possa ser utilizado em todas as unidades da rede da SEEDF.

## **1 PERCURSO INVESTIGATIVO E REFLEXIVO: ESCOLHAS TEÓRICAS E CAMPO DELIMITADO**

A investigação educacional relevante para a transformação deve reconhecer o holismo do ser humano. Isto significa que uma compreensão holística da educação não pode ser baseada na apreciação sumativa das diferentes partes - as crianças individuais, o professor individual, as aulas disjuntas, as atividades isoladas, etc. A investigação tem de construir mecanismos para investigar a dinâmica do todo, ou seja, a interação recursiva entre as partes (Formosinho, 2016, p. 23).

João Formosinho (2016), ao dialogar com Joseph Dume (2009), explica que, durante muito tempo, a contribuição da prática no campo educacional foi ignorada, dando lugar à aplicação da ciência positivista em que filósofos, psicólogos, sociólogos, economistas etc. investigavam e criavam teorias para profissionais e legisladores aplicarem esse conhecimento na educação. Com isso, a identidade do campo educacional foi fragmentada por outros domínios científicos que não da educação. No entanto, segundo Formosinho (2016), a educação, como um campo de ação, é muito mais complexa do que essa justaposição de conhecimentos compartimentados. Nas palavras do autor: “a pedagogia empreende diálogos que enriquecem a sua identidade, mas não quer ser colonizada” (Formosinho, 2016, p. 16).

Nesse sentido, este capítulo tem a intenção de descrever o caminho percorrido durante a pesquisa, desde a escolha do tema até a coleta de dados, a partir da investigação praxeológica (Formosinho, 2016). Para isso, é descrita a abordagem teórico-metodológica que possibilitou investigar a forma como os projetos têm sido trabalhados em um Centro de Educação Infantil público do Distrito Federal. Ademais, é apresentado o passo a passo da pesquisa, bem como a caracterização da instituição de educação e das participantes do estudo. Em seguida, são apresentados os eixos que subsidiaram a análise de dados descrita no terceiro capítulo. A presente pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética cujo número do processo é: 64302022.6.0000.5540 (parecer no anexo 1).

Esta investigação baseia-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa em razão de apresentar cinco características apontadas por Menga Ludke e Marli André (2012):

1. A pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e por isso a pesquisadora foi até a instituição de ensino coletar as informações.
2. Os dados coletados são majoritariamente descritivos incluindo as descrições de situações, transcrição de entrevistas,

fotografias e análise de documentos que foram realizados nesta pesquisa. 3. O foco está muito mais relacionado ao processo, ou seja, a como os projetos são vivenciados na instituição do que com o resultado. 4. Os significados que as/os participantes dão as coisas é o foco de atenção da pesquisadora, tendo, nesta pesquisa, o interesse de capturar a perspectiva das professoras em relação ao uso de projetos na Educação Infantil. 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo e, neste estudo, não se buscou simplesmente comprovar ou não uma hipótese, mas, sim, compreender o processo.

Dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, inicialmente, optou-se, para o desenvolvimento deste estudo, pela pesquisa-ação, definida por Michel Thiollent (1986, p. 14) como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o autor, nesse tipo de investigação, o objetivo é conscientizar sobre o problema da situação observada. No entanto, Julia Oliveira-Formosinho (2016) alerta que há críticas feitas para o uso dessa metodologia, quando se foca mais na ação do que na investigação. Assim, para que isso não ocorra, João Formosinho (2016) sugere a investigação praxeológica como uma possibilidade de pesquisa que renuncia às explicações simplistas e fragmentadas e assume a complexidade da ação educativa. Segundo o autor, “a investigação praxeológica [...] procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora em que, como diz Paulo Freire, ninguém ensina nada a ninguém, todos aprendem em comunhão” (Formosinho, 2016, p. 21).

Ademais, Formosinho (2016) ressalta que, nas ciências sociais, incluindo a educação, a complexidade deve ser levada em consideração e, por isso, uma visão simplista e fragmentada não dá conta de construir um conhecimento que realmente contribua para a melhoria das práticas educativas. Para o autor, é necessário que sejam pensados mecanismos que consigam compreender a dinâmica total do contexto investigado (Formosinho, 2016).

Outro ponto que João Formosinho (2016) enfatiza é a necessidade de uma investigação educacional útil para a transformação de contextos e processos. Para isso, segundo o autor, a pesquisa no campo educativo deve assumir a complexidade da experiência de todos os envolvidos no ato educativo através de uma visão holística, ou seja, “uma visão holística da educação é o respeito pela complexidade das identidades da pessoa humana (desde a criança ao adulto), pela sua experiência de aprendizagem do mundo e de si próprias, e pela complexidade do ato de educar” (Formosinho, 2016, p. 21). Por isso, nesta pesquisa, procurou-se atentar para

não ter uma visão restrita de como os projetos são vivenciados na instituição e assumiu-se a complexidade que envolve a investigação no campo educacional. A forma como isso foi feito será descrita ao longo deste capítulo.

“Na investigação praxeológica, a práxis é o locus da investigação” (Formosinho, 2016, p. 27), sendo essa práxis entendida como uma ação educativa situada em determinado contexto com saberes teóricos e que leva em consideração os sistemas de crenças, valores e ética de todos os envolvidos.

Estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. Assim, a investigação praxeológica informa, transforma e forma. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxeológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 29).

Tendo isso em vista, por mais que esta pesquisa se caracterize por se constituir como uma pesquisa-ação, ela vai além quando não se restringe somente à ação, mas também na transformação através da ação, pois, “na essência, a investigação praxeológica procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora” (Formosinho, 2016, p. 28). Dessa maneira, a intenção desta pesquisa não foi fazer um trabalho sobre as professoras, mas com elas, a partir de suas crenças, concepções teóricas, reflexões e sentimentos. José Sacristán (2012, p. 94) faz algumas advertências sobre as tendências investigativas na formação de professoras: uma delas é de que “os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles”. Nesse sentido, a postura enquanto pesquisadora não foi a de observar e entrevistar as professoras para julgar ou apontar erros, mas, sim, adotar uma postura aberta, dialogada, horizontal e acolhedora, de forma que o conhecimento fosse construído coletivamente a partir de seus relatos. É importante ressaltar que esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP/FE/UnB) e que o Programa se caracteriza por exigir uma dissertação que faça tanto o desenvolvimento acadêmico e científico mas também uma intervenção no contexto local.

Catarina Moro, Angela Coutinho e Etienne Barbosa (2017), ao dialogarem com John Dewey (1979), ressaltam que a vida democrática pressupõe uma educação reflexiva, ou seja, através do pensamento reflexivo, é possível dialogar e se conscientizar, o que resulta na transformação do contexto. Assim, para as autoras, a partir do compartilhamento no coletivo, é

gerada uma reflexão mais ampla do que está sendo discutido, gerando novas perguntas. Dessa forma, a participação docente é fundamental. Isso porque

em meio ao processo participativo os membros adquirem maior consciência sobre como e porque participar e qual sua importância para a coletividade; podendo reexaminar e ampliar suas perspectivas individuais no compartilhamento e troca de ideias próprios do debate, o que significa evidenciar também o papel formativo para todos os participantes e, inerente ao processo (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017, p. 35).

Apesar de as autoras citadas anteriormente estarem se referindo à avaliação de contexto na Educação Infantil para retratar sobre a importância da participação docente, considera-se que não só na avaliação de contexto, mas também em qualquer formação de professoras/es, o compartilhamento de saberes, experiências e fazeres é fundamental. Isso é demonstrado por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2018) quando afirmam que

cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação. A pluralidade, a contextualidade, a situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de fato a substância essencial do ensino (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

Nesse sentido, a proximidade da/o investigadora/or é outro aspecto apontado por João Formosinho (2016) como fundamental para melhor compreender as dinâmicas que ocorrem no contexto educativo, destacando ainda que, “na investigação praxeológica, o investigador é o principal instrumento da pesquisa e um ator essencial para a transformação” (Formosinho, 2016, p. 29), pois assume o papel de investigador e formador. Há um imaginário, influenciado pelo positivismo, de que o rigor científico exige a aplicação de instrumentos neutros e impessoais de recolha e análise de dados. No entanto, na investigação praxeológica, o caminho é justamente o contrário, pois, segundo João Formosinho (2016),

o conceito de rigor na investigação praxeológica é o oposto – baseia-se na proximidade, na interação intensa com os atores, na colaboração com eles e na longa imersão do investigador/formador no contexto. O percurso investigativo da pesquisa praxeológica aqui afirmado é o da objetividade para a intersubjetividade, o da distância para a proximidade com o objetivo de compreender a conectividade dos processos que a ação humana contextual desenvolve no quotidiano da transformação. (Formosinho, 2016, p. 24).

Catarina Moro, Angela Coutinho e Etienne Barbosa (2017) destacam que a/o formadora/or deve estimular a participação protagonista (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017), ou seja, uma participação que realmente influencie naquele contexto e não se limite a uma

participação pontual apenas para corresponder às exigências da gestão democrática. De acordo as autoras, essa participação efetiva não é um processo natural e precisa ser assegurada pela/o formadora/or. Para isso, é fundamental que a pessoa que irá realizar a formação tenha uma mediação cuidadosa em que estimule a discussão, o confronto e os processos de negociação das perspectivas compartilhadas. Ela deve ter uma escuta atenta, provocar a discussão entre as/os participantes, estimulando o compartilhamento de todas/os as/os envolvidas/os e sintetizar as colocações (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017).

Assim, no presente estudo, a pesquisadora procurou desempenhar tanto o papel de formadora quanto de investigadora, ao provocar uma formação da equipe pedagógica sobre a organização do trabalho por projetos, a partir das rodas de conversa realizadas e de investigar como os projetos são percebidos e vivenciados no Centro de Educação Infantil (CEI). Para isso, desde o início da entrada no campo, procurou ter uma aproximação com as participantes, uma vez que “a proximidade é essencial para o conhecimento próximo do contexto, dos processos e dos atores, que é a base do rigor das descrições detalhadas típicas da investigação praxeológica que apelam a ler e compreender a tessitura, a trama e o contexto das situações educativas” (Formosinho, 2016, p. 24).

## 1.1 A ENTRADA NO CAMPO: CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM A EQUIPE EDUCATIVA

Segundo João Formosinho (2016) na investigação praxeológica, por ser uma práxis contextualizada, é fundamental que haja a descrição detalhada do contexto investigado. Conforme é explicado no Projeto Político Pedagógico - PPP (Brasília, 2022) da instituição em que foi realizada a pesquisa, a unidade educativa destina-se à oferta de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, primeiro e segundo períodos, e funciona nos turnos matutino e vespertino. A inauguração ocorreu em outubro de 2015 e o início do atendimento em fevereiro de 2016.

No primeiro ano de funcionamento – fevereiro a dezembro de 2016 –, a instituição era um Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI)<sup>18</sup> e ficou sob a gestão da Associação

---

<sup>18</sup> É importante sinalizar que a estrutura da instituição faz parte do Proinfância. “O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil”. (MEC, s.d., s.p.). O programa atua a partir de dois eixos principais: o primeiro, para a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados, fornecidos pelo FNDE. O segundo são projetos próprios elaborados pelos proponentes para a aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da estrutura mobiliária, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e

Beneficente Evangélica (ABE)<sup>19</sup>. Nesse curto período, foram atendidas por volta de 132 crianças de 6 meses a 5 anos de idade, em turno integral. Ao final de 2016, por iniciativa da própria entidade conveniada, o atendimento foi encerrado e o prédio, patrimônio público da SEEDF, foi devolvido. Em 2017, a SEEDF, pautada pelo não cumprimento da Meta de número 1 do Plano Distrital de Educação (PDE) para 2016, de universalizar a Educação Infantil para as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, é pressionada a atender a mais de duas mil crianças em idade pré-escolar, com 4 e 5 anos. Nesse contexto, em 23/03/2017, o CEPI é integrado à Rede Pública de Ensino da SEEDF (Brasília, 2022). A comunidade atendida por essa instituição é, predominantemente, formada por crianças oriundas de famílias de trabalhadores domésticos da

---

bebedouros (MEC, s.d., s.p.). Assim, Segundo Júlia Donati (2021) o objetivo do programa é melhorar progressivamente as disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de educação e a adequação da estrutura física às condições ideais de aprendizagem, com qualidade e equidade. “Portanto, trata-se de uma política para atender ao direito da criança à educação escolar nessa etapa inicial, considerando a diversidade e as condições sociais, culturais e econômicas das famílias, mas também à melhoria da educação básica em seu sentido mais amplo” (Donati, 2021, p. 34).

<sup>19</sup> Para atender às demandas por Educação Infantil (creche + pré-escola), a SEEDF tem convênio com 123 entidades filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos, sendo 64 delas com atendimento em edifício próprio e 59 Centros de Ensino de Primeira Infância (CEPIs). Essas entidades são responsáveis pelo atendimento de cerca de 23 mil crianças (SEEDF, 2023, s.p.).

região do Lago Norte<sup>20</sup>. O local de moradia dessas famílias é nas Regiões Administrativas<sup>21</sup> do Varjão<sup>22</sup>, Itapoã<sup>23</sup>, Paranoá<sup>24</sup> e Trechos/Núcleos Rurais (Brasília, 2022).

---

<sup>20</sup>O Lago Norte é a região administrativa nº XVIII do Distrito Federal. “A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018) aponta que a população de Lago Norte era de 36.987 pessoas, sendo 51,8% do sexo feminino. A idade média era de 39,2 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi branca, para 63,4% dos moradores. Sobre o estado civil, 47,3% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam casados. Considerando as pessoas com 14 anos ou mais, 53,5% estavam ocupadas (17.010 pessoas). A Região Administrativa onde a maioria dos entrevistados declarou exercer seu trabalho principal foi Plano Piloto (69,4%). Já a renda domiciliar estimada foi de R\$ 15.092,3, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 6.362,3”. (CODEPLAN, 2019, s.p.).

<sup>21</sup>“Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades, portanto não há prefeituras. Capital da República Federativa do Brasil, Brasília é a sede do Governo do Distrito Federal (DF), e o DF é composto por 35 Regiões Administrativas (RA`s) oficialmente constituídas como dependentes do Governo do Distrito Federal e cada uma é comandada por um administrador regional indicado pelo governador do DF. Cada RA tem suas características e reproduzem a essência da diversidade brasileira” (Distrito Federal, 2022, s.p.).

<sup>22</sup> O Varjão é XXIII Região Administrativa do Distrito Federal. “A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018) aponta que a população de Varjão era de 8.802 pessoas, sendo 51% do sexo feminino. A idade média era de 27,9 anos. Quanto à origem dos moradores, 51,9% informaram ter nascido fora do DF. Para os que não nasceram no DF, o estado mais reportado foi Bahia, segundo 34,7% dos entrevistados. Considerando as pessoas com 14 anos ou mais, 58,7% estavam ocupadas (3.869 pessoas). A Região Administrativa onde a maioria dos respondentes declarou exercer seu trabalho principal foi Plano Piloto (29%). Já a renda domiciliar estimada foi de R\$ 2.262,9, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 834,2. Nas questões referentes à infraestrutura urbana existente nas proximidades dos domicílios, verificou-se que a rua de acesso principal ao domicílio era asfaltada em 97,5% das unidades, 96,1% afirmaram ter calçada, das quais 92,8% tinham meio fio, sendo avaliadas como “regular”, segundo 35,5% dos entrevistados” (CODEPLAN, 2019, s.p.).

<sup>23</sup> O Itapoã é a XXVIII Região Administrativa do DF. “Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018) a sua população é de 60.325 pessoas, sendo 50,4% do sexo feminino. A idade média era de 27,9 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 60,4% dos moradores. Sobre o estado civil, 59,4% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam solteiros. Sobre a escolaridade, 95,8% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Para as pessoas entre 4 e 24 anos, 60,1% declararam frequentar escola pública. Entre aqueles que frequentavam escola, 43,6% estudavam na RA Paranoá. O principal meio de transporte declarado foi ônibus para 35,6% dos entrevistados. Em relação a trabalho, considerando as pessoas com 14 anos ou mais, 57,5% estavam ocupadas (26.267 pessoas). Tendo como referência o período dos últimos 30 dias, a população desocupada compreendeu 11,6% dessa mesma faixa etária (5.297 pessoas). Assim sendo, a taxa de participação para Itapoã era de 69,2% para esse período de referência (31.564 pessoas). Uma questão relevante diz respeito à parcela da população que não estuda, nem trabalha, os chamados “nem-nem”. Para a população entre 18 e 29 anos, 34% se encontrava nesta situação (4.586 jovens)” (CODEPLAN, 2019, s.p.).

<sup>24</sup> O Paranoá é a VII Região Administrativa do DF. “Segundo A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018), a população do Paranoá era de 66.138 pessoas, sendo 52,1% do sexo feminino. A idade média era de 29,5 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 53,2% dos moradores. Sobre o estado civil, 59,7% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam solteiros. Sobre a escolaridade, 95,7% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Para as pessoas entre 4 e 24 anos, 63,5% reportaram frequentar escola pública. Entre aqueles que frequentavam escola, 66,7% estudavam na RA Paranoá. Já a renda domiciliar estimada foi de R\$ 2.381,6, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 826,8. Passando para as questões referentes à infraestrutura urbana existente nas proximidades dos domicílios, verificou-se que a rua de acesso principal ao domicílio era asfaltada em 99,5% das unidades, 100% afirmaram ter calçada, das quais 99,4% tinham meio fio, sendo avaliadas como “boa”, segundo 42,8% dos respondentes” (CODEPLAN, 2019, s.p.).

De acordo com o PPP (Brasília, 2022) e observação ao longo da pesquisa de campo, a unidade educativa ocupa uma área de cerca de 1,2 mil metros de área construída, com 08 salas de convivência, 01 sala de leitura, 01 sala multiuso, 01 sala das/os professoras/es, 01 sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (SEAA)/Serviço de Orientação Educacional (SOE) /Coordenação Pedagógica, 01 secretaria/direção, 07 banheiros, 01 arena/anfiteatro, 01 cozinha, pátio coberto, parquinho com areia e uma área verde ampla e arborizada (Parque da Árvore, Parque Natural e Parque da Floresta). Conta também com algumas estruturas que facilitam a acessibilidade de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Todas as crianças podem transitar nesses diferentes espaços, cabendo às professoras incluí-los em seus planejamentos a fim de atender aos interesses das crianças e relacionar aos temas a serem explorados para enriquecer e diversificar as vivências nesses diferentes ambientes.

Segundo o documento citado acima, em se tratando dos materiais, é priorizado que sejam acessíveis às crianças nos diversos espaços e não só na sala de convivência como forma de incentivá-las a buscar os materiais de maneira autônoma e fazendo as suas próprias escolhas. Outros materiais que apresentam algum risco à segurança são reservados nos armários dos adultos e na sala de materiais (Brasília, 2022).

Nas salas das turmas são disponibilizados livros de literatura, gibis, revistas, brinquedos variados, pecinhas de encaixe, jogos pedagógicos, materiais esses que são ofertados diariamente dentro dos planejamentos e rotina. Cada parque também conta com diferentes materiais: brinquedos da cultura popular no Parque da Árvore (bambolês, bolas, petecas, cordas e elásticos) e a própria casinha de madeira construída na Árvore; brinquedos como baldes, potes, escavadeiras, além dos próprios brinquedos do parque, escadas, balanços, escorregas, gangorra no Parque de Areia; os materiais reutilizados no Parque Natural, como potes de diferentes tamanhos, painéis e peneiras velhas; e no Parque da Floresta, os materiais naturais, como tocos de árvores, paletes, galhos, folhas, sementes, flores, pequenos insetos e outros recursos como as redes de balanço, os pneus, o circuito motor e o brinquedo construído abraçando as árvores da floresta (Brasília, 2022, p. 61).

Zilma Oliveira *et al.* (1994) afirmam que, em relação ao espaço físico das instituições da primeira infância, a existência de áreas abertas e fechadas influencia no grau de interação entre as crianças. Eloisa Rocha (1999) acrescenta que o espaço demarca uma relação de poder na medida em que interfere no poder das escolhas, no tipo de formação e/ou formas de disciplinar e nas práticas educativas.

É justamente o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) [...] (Rocha, 2000, p. 117).

Gisela Wajskop e Anete Abramowicz (1995) ressaltam que os espaços internos não devem ser pensados de forma separada com finalidades específicas, como, por exemplo, o espaço interno ser dedicado à realização de atividade e o espaço externo destinado a instigar a criatividade das crianças, mas, sim, que tanto os espaços internos possam ter possibilidade para a criação, como os espaços externos possam ser uma extensão das salas. Indo ao encontro do que PPP dessa instituição descreve, há uma preocupação em aproveitar todos os espaços como educativos, cabendo à professora organizar o planejamento para que as crianças possam interagir e experienciar os diversos lugares e materiais que estão disponíveis na unidade educativa. Ana Lúcia de Faria (1999) traz a reflexão de que

o espaço físico assim concebido, não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos [...] e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (Faria, 1999, p. 70-71).

De acordo com a autora citada anteriormente, o espaço reflete as representações de crianças e adultos pelo fato de não ser neutro, tampouco indiferente. Assim, a organização do ambiente educativo deve sustentar a garantia dos direitos das crianças e da infância, da unicidade do cuidado/educação, da implantação de redes de qualidade, enfim, um espaço que estimule as experiências e não restrinja as interações (Faria, 1999). Dessa forma, ao dialogar com Milton Santos (1999), Ana Lúcia de Faria (1999) pontua que é preciso compreender os sentidos que o espaço provoca para que seja possível repensar em como esse espaço é ocupado e, com isso, dar clareza às apropriações nele realizadas. Como pode ser observado na foto a seguir, essa instituição possui espaço de área verde e três parquinhos. No entanto, a oferta de um espaço grande e acesso a diversos materiais não garante que as crianças possam vivenciar experiências, interagir, conhecer e se expressar. É preciso dar sentido a esses espaços e possibilitar que as crianças realmente tenham autonomia e possam se relacionar nesses ambientes livres das relações de poder. As imagens a seguir possibilitam a visualização desse espaço aqui descrito.

Figura 1- Centro de Educação Infantil (CEI)



Fonte: Capa do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil (Brasília, 2022)

Em se tratando da relação entre o espaço e os projetos na Educação Infantil, Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) pontuam que é necessário organizar o espaço educativo não como uma estrutura centrada na figura da docente, com lugares e materiais definidos previamente, os quais não possibilitam novas interações da criança com o meio e novos olhares sobre a realidade em que estão inseridas. Ao se trabalhar com projetos investigativos, é fundamental que o ambiente seja rico e instigante para provocar nas crianças curiosidades, dúvidas, inquietações, o que é o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto. Para isso, as crianças devem ter a oportunidade de transitar livremente nesse espaço e de interagir umas com as outras.

O caminho da pesquisa ocorreu da seguinte forma: em agosto de 2022, a diretora do CEI entrou em contato com a pesquisadora solicitando que fosse realizada uma conversa com as

professoras sobre o uso de projetos na Educação Infantil. Esse contato ocorreu em virtude de a diretora do CEI já ter trabalhado com projetos na Educação Infantil com a pesquisadora<sup>25</sup> e ter a intenção de que todas as professoras da instituição organizassem o trabalho pedagógico através de projetos que partissem do interesse das crianças. Apesar de a diretora ter conhecimento e experiência com projetos na Educação Infantil, ela achou pertinente trazer uma pessoa de fora da unidade educativa para ter esse diálogo com as professoras.

Nesse primeiro diálogo com as profissionais da educação, que ocorreu no dia 24/08/2022, explicou-se um pouco sobre os elementos<sup>26</sup> que Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) trazem para trabalhar com projetos na Educação Infantil. A partir dessa conversa, muitas dúvidas, inquietações, motivações, ideias e inspirações surgiram, tanto da pesquisadora, que ali se encontrava como uma debatedora/expositora sobre projetos, quanto da equipe pedagógica. Nesse momento (agosto de 2022), o diálogo solicitado não fazia parte da pesquisa posteriormente instruída, todavia, ocorreram vários desdobramentos oriundos dessa conversa que forneceram subsídios para que se estruturasse a pesquisa no ano seguinte.

O primeiro desdobramento foi a definição de um tema gerador por parte da equipe gestora intitulado como Sustentabilidade e Saúde, em que cada projeto desenvolvido nas turmas deveria ter relação com esse assunto. A diretora justificou a escolha desse tema pelo fato de a instituição estar localizada perto de um viveiro comunitário, pelo próprio espaço permitir o contato direto com a natureza, pela proximidade com o Parque das Garças e, principalmente, por várias famílias das crianças trabalharem no Centro de Reciclagem do Varjão, que fica próximo à unidade educativa.

Outro desdobramento foi a criação de um problema de pesquisa do projeto voltado para a Sustentabilidade e Saúde. Isso ocorreu da seguinte forma: em uma reunião com a equipe de professoras, elas sentiram a necessidade de criar um problema nas turmas que envolvesse esse tema gerador para darem início ao projeto. Assim, a gestão pediu para que os faxineiros da

---

<sup>25</sup> A pesquisadora e a diretora do CEI se conheceram em 2012 no Projeto Autonomia (descrito na introdução). Primeiramente, a pesquisadora foi estagiária quando a diretora era professora de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Depois, tanto a pesquisadora quanto a diretora participaram dos fóruns que aconteciam no mesmo projeto. Quando a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) foi fundada, em 2018, trabalharam juntas na construção de um projeto de comunidade (descrito na nota de rodapé 5 da introdução). É importante frisar que a pesquisadora conhecia a diretora e a coordenadora do CEI em virtude da participação no Projeto Autonomia. No entanto, as professoras (principais participantes da pesquisa) não eram conhecidas pela pesquisadora e, por isso, não tinham nenhum vínculo antes de a pesquisa ser realizada.

<sup>26</sup> Definição de um problema; Mapeamento de percursos; Coleta de informações; Sistematização; Documentação; (Barbosa; Horn, 2008). Esses elementos serão detalhados no capítulo 2 - Escutar e temas investigar: o projeto como um lócus da participação infantil

instituição não limpassem as salas e deixassem alguns objetos de lixo para ver como as crianças reagiriam. Com base no que as professoras relatavam do que tinha acontecido, a diretora dava ideias de como poderia ser pensado o projeto. Algumas turmas se voltaram para a separação do lixo, outras para desperdício de alimentos, outras para a compostagem e outras para a plantação de temperos. Elas realizaram o projeto durante um mês.

Após as professoras terem vivenciado os projetos, a diretora marcou uma nova conversa com a pesquisadora e com as professoras para que se discutisse sobre a experiência vivenciada. Nessa reunião, marcada em um sábado letivo (17/09/2022), estavam presentes todas/os que trabalhavam na unidade educativa: merendeiras, equipe de limpeza, segurança, professoras, pedagoga da equipe, gestoras e coordenadoras. A diretora explicou para a equipe que tinha a intenção de que, no ano seguinte, a organização do trabalho pedagógico fosse pautada em projetos e, para isso, toda a comunidade educativa deveria estar envolvida, pois todas/os podem contribuir com a prática pedagógica. Ela citou uma situação hipotética de que nada adiantaria as crianças aprenderem sobre lixo reciclado, se as merendeiras, por exemplo, não separassem o lixo. Nessa reunião, quando perguntado para as professoras como fora a experiência em realizar o projeto com as crianças, algumas delas se manifestaram, como a professora Arara<sup>27</sup>:

Eu trouxe um vidro, papel e latinha para as crianças, coloquei em cima da minha mesa e perguntei qual elas achavam que valia mais. Todas, até eu, acharam que o vidro era o mais caro porque era o mais bonito e pesado. Depois eu fui lá no Centro de Reciclagem pra conhecer e contar pra eles e eu descobri que o vidro é o que vale menos (Diário de bordo, Arara<sup>28</sup>, 17/09/2022).

Toda a equipe estava confusa sobre a conceituação e a diferenciação entre projeto, tema gerador e eixo estruturante. Dessa forma, a partir de todos esses desdobramentos, surgiu a intenção central para a pesquisa que deu origem a esta dissertação e também a construção do produto técnico baseado nas rodas de conversa, para que houvesse a compartilhamento de experiências, saberes, inquietações e dúvidas entre as professoras. A partir das reuniões realizadas com as professoras e a equipe gestora, percebeu-se que, enquanto trocavam ideias e experiências, elas refletiam sobre o uso de projetos na Educação Infantil.

Diante disso, definiu-se o tema da pesquisa, a partir do que foi vivenciado no ano de 2022 nessa instituição. O primeiro passo foi a realização do levantamento bibliográfico sobre os trabalhos já publicados em relação ao tema de projetos na Educação Infantil, como descrito

---

<sup>27</sup> Os nomes das professoras foram trocados por nome de animais do cerrado, em razão de o nome do CEI ter sido escolhido por ser um animal do Cerrado, preservando-se, assim, o anonimato das entrevistadas.

<sup>28</sup> Essa professora estava na instituição no ano de 2022 e participou também da pesquisa em 2023.

na introdução desta dissertação. De acordo com João José Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Antônio Carlos Gil (2008, p. 65) complementa ao afirmar que a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O passo seguinte foi a coleta de dados. Segundo João Formosinho (2016), na investigação praxeológica educacional, os processos de recolha de dados envolvem, entre outros, a entrevista semiestruturada com as participantes, a observação participante relatada nos diários de campo da/o investigadora/or e a análise dos documentos produzidos no contexto (textos, imagens, fotos, vídeos etc.).

Para o tratamento dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2012). Nesse contexto, a partir das gravações das entrevistas, rodas de conversa e anotações em diário de campo das observações realizadas, a análise foi organizada em três etapas embasadas na teoria de Bardin (2012): pré-análise, exposição do material e a definição das categorias. A pré-análise é o momento de organizar o material e sistematizar as ideias centrais (Bardin, 2011). Para isso, foi realizada uma leitura geral dos dados colhidos com o intuito de estabelecer o contato inicial e tirar as primeiras impressões. Assim, foi escolhido o que seria realmente analisado de acordo com os objetivos da pesquisa. Na etapa de exposição do material, foi realizada a codificação, ou seja, a criação de códigos para identificar as categorias de análise que poderiam ser formadas. Por fim, foram definidas as categorias que possibilitaram a definição das subseções do capítulo 3. De acordo com João Formosinho (2016), as categorias emergentes são imprevisíveis e de fundamental importância no âmbito da pesquisa praxeológica, pois partem do reconhecimento da agência das participantes da pesquisa e da natureza interativa dos processos transformativos. “O emergente, a surpresa, o inesperado são de grande valor para a descrição densa e a análise rigorosa dos processos de transformação” (Formosinho, 2016, p. 32).

## 1.2 A TRILHA PERCORRIDA DURANTE A PESQUISA E A DESCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES

Para realizar a coleta de dados, no início de 2023, em uma reunião com a diretora e a vice-diretora da instituição, delineou-se como seria o andamento da pesquisa. Com isso, o caminho que este estudo tomou não foi definido previamente pela pesquisadora, mas planejado juntamente com as gestoras da unidade educativa de forma que a pesquisa se encaixasse às dinâmicas, rotinas e planejamentos do Centro de Educação Infantil (CEI). As gestoras enfatizaram que, durante o mês de fevereiro/2023, seria trabalhado o projeto Identidade<sup>29</sup>, de modo que os planejamentos seriam construídos coletivamente para que as crianças conhecessem a unidade educativa e para que as professoras conhecessem as suas crianças. Em março, seria realizada a entrevista com as professoras e as rodas de conversa. Após esses momentos, em abril/2023, cada professora poderia realizar um projeto independente com sua turma e a pesquisadora observaria uma delas<sup>30</sup> realizando projetos, durante esse mês. Para finalizar a coleta de dados, havia sido programada, em maio, uma última roda de conversa com todas as professoras para relatarem e trocarem experiência sobre como fora a vivência de projeto com suas turmas e quem não havia realizado projetos explicaria o motivo. No entanto, no dia 4 de maio de 2023, após uma assembleia geral, foi decidida a greve<sup>31</sup> das professoras e orientadoras educacionais. Esse fato impossibilitou que essa roda de conversa fosse realizada e, com isso, foi feita uma entrevista-semiestruturada individual *on-line* com a diretora (apêndice 4), com a coordenadora (apêndice 5) e com a professora da turma observada (apêndice 6). A seguir é apresentado um quadro para ilustrar o passo a passo das etapas da pesquisa na fase de coleta de dados:

Quadro 2 - Detalhamento das etapas da pesquisa

Planejamento da pesquisa	Período
--------------------------	---------

<sup>29</sup> Esse projeto será explicado posteriormente ao longo da pesquisa.

<sup>30</sup> A turma observada foi da professora (Lontra) que autorizou a entrada da pesquisadora para observar a realização do projeto.

<sup>31</sup> “O principal motivo da greve se deu ao fato do último reajuste salarial concedido a professores(as) e orientadores(as) educacionais ter sido em 2015. Depois de 8 anos de congelamento salarial, o governador Ibaneis Rocha anunciou reajuste de 6%, índice que não repõe sequer a inflação do período. O percentual resulta em cerca de R\$ 200 a mais para a categoria do magistério. Enquanto isso, o governador aprovou reajuste de 25% para si próprio, para o alto escalão do governo e seus cargos comissionados. Para eles, o reajuste será de, em média, R\$ 5 mil” (SINPRODF, 2023, s.p.).

1. <b>Apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE</b>	01/03/2023
2. <b>Entrevista semiestruturada com as professoras</b>	02/03/2023 a 10/03/2023
3. <b>1ª Roda de conversa com as professoras sobre a organização do trabalho pedagógico por projetos (oficina)</b>	15/03/2023
4. <b>2ª Roda de conversa com as professoras sobre a organização do trabalho pedagógico por projetos (reflexão a partir da leitura do texto)</b>	29/03/2023
5. <b>Observações em uma sala de convivência do projeto sendo vivenciado</b>	03/04/2023 a 28/04/2023
6. <b>Entrevista semiestruturada com diretora, coordenadora e professora Lontra</b>	16/05/2023 e 19/05/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, a pesquisa foi realizada na própria instituição de ensino no período de 3 meses (março a maio de 2023) a fim de se obterem dados concretos das interações que ocorrem no contexto. Atualmente, há 310 crianças matriculadas no CEI com 16 turmas (8 no turno matutino e 8 no vespertino), o que compõe 16 professoras no total. Inicialmente, a intenção era de que as entrevistas fossem realizadas com todas as professoras, no entanto, nem todas puderam participar. Com isso, 11 (onze) foram as professoras que participaram da entrevista semiestruturada cujo nome fictício está descrito no quadro abaixo.

Quadro 3 - Perfil das professoras

<b>PROFESSORAS</b>	<b>FORMAÇÃO SOBRE PROJETOS NA EI</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>
<b>ARARA</b>	NÃO	PEDAGOGIA
<b>BARU</b>	SIM	PEDAGOGIA
<b>EMA</b>	NÃO	NORMAL SUPERIOR
<b>JABUTI</b>	SIM	PEDAGOGIA
<b>JATOBÁ</b>	NÃO	HISTÓRIA E PEDAGOGIA
<b>LONTRA</b>	NÃO	
<b>CALANGO</b>	SIM	PEDAGOGIA
<b>MORCEGO</b>	NÃO	CONTABILIDADE E PEDAGOGIA
<b>JACARÉ</b>	SIM	PEDAGOGIA
<b>TAMANDUÁ</b>	NÃO	PEDAGOGIA
<b>TUCANO</b>	NÃO	LETRAS E PEDAGOGIA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Para a descrição do perfil das professoras, da coordenadora e da diretora da instituição, foi elaborado um quadro (apêndice 7) no qual está descrita na íntegra a resposta de cada uma delas. Será apresentado um breve resumo sobre as características das participantes da pesquisa a fim de que se conheça um pouco da trajetória de cada uma. A professora Arara é formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Educação Especial. Quando se formou, trabalhou em uma escola particular até passar no concurso para professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nem sempre trabalhou com Educação Infantil, pois já foi docente em turmas de alfabetização. Como está no CEI desde 2022, Arara participou da conversa que a pesquisadora tivera com a equipe pedagógica sobre projetos naquele ano. Segundo a professora, nunca teve uma formação sistematizada sobre projetos na Educação Infantil.

A professora Baru se formou em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), no início de 2022 e, assim que se formou, foi trabalhar na SEEDF como professora temporária. Ela passou por três unidades educativas até chegar ao CEI, em agosto de 2022, e continuou na instituição em 2023. Por isso, Baru também participara das conversas sobre projetos realizadas no ano passado (2022). A professora relatou que teve formação sobre projetos na faculdade, mas nada muito aprofundado. Além disso, teve contato com projetos em uma das instituições em que trabalhou antes de ir para o CEI.

*Eu ouvi falar na faculdade e no meu estágio obrigatório também. Eu fiz lá na 115, eles trabalham um pouco com isso, então eu já tive contato tanto na faculdade, mas nunca muito profundo, eu sei um pouco do que é, um pouco do que eu entendo assim, mas desde a faculdade eu já tinha ouvido falar. (Entrevista, Baru, 07/03/2023).*

A professora Ema fez o Curso Normal Superior<sup>32</sup>, cursou a graduação em Pedagogia e tem cinco pós-graduações (Educação Infantil, Neurociência, Supervisão, Orientação Educacional e Psicopedagogia). Ela também pretende fazer uma especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de gostar da Educação Infantil. Realizou o primeiro concurso para professora com 19 anos de idade no interior de Minas Gerais e lá trabalhou com o Ensino Fundamental. Depois se mudou para Brasília e há 13 anos trabalha como professora temporária

---

<sup>32</sup> Normal Superior foi uma graduação de Licenciatura Plena que foi criada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo 63, esse curso é “destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996).

da SEEDF, sempre com Educação Infantil. No CEI, ela trabalha há cinco anos e, por isso, Ema também participou das conversas sobre projetos que foram feitas no ano anterior pela pesquisadora. A professora relatou que, conquanto não tenha tido formação especificamente sobre projeto, já trabalhou em uma instituição em que realizaram um projeto de jardim.

A professora Jabuti se formou em Pedagogia em 2016 e até então não fizera nenhuma pós-graduação. Até passar no concurso, trabalhou como educadora social<sup>33</sup> no Ensino Fundamental, com turmas inclusivas. Depois que entrou no concurso da SEEDF, como professora temporária, sempre atuou na Educação Infantil, há 5 anos. É o terceiro ano que ela trabalha no CEI e, por esse motivo, estava presente nas conversas sobre projetos no ano passado (2022). Na faculdade, teve formação sobre projetos na Educação Infantil.

A professora Jatobá fez sua primeira graduação em História. Depois se mudou para uma cidade no interior de Minas Gerais e foi trabalhar em um programa de rádio, porque seu sonho era ser radialista. Morou lá por um período de tempo, depois voltou para Brasília e foi fazer coral na Escola de Música. Nesse momento, ela teve vontade de voltar a estudar e pensou que Educação Infantil tinha muita relação com a música e, por isso, resolveu fazer Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Depois de formada, fez o concurso para professor temporário em 2022 e, desde então, trabalha no CEI. Apesar de estar ano passado no CEI, ela não participou da roda de conversa por motivo de licença. A professora relatou que teve formação sobre projeto.

*Então, eu sou formada em Pedagogia, né? E eu tinha feito História. Aí não terminei porque eu engravidei e tal. E aí eu estava pra ter filho e abandonei o curso. E aí fui ter outros sonhos. Fui para uma cidade do interior de Minas Gerais para ter um programa de rádio que eu queria ser radialista. Aí consegui tirar meu drt e morei lá nessa cidade, Aragarina. E aí voltei pra cá, entrei para escola de música de Brasília e aí na escola de música me deu vontade de voltar a estudar e com música, fazer alguma coisa ligada à música. E aí eu pensei em retomar meus estudos e a alguma coisa que associa a música. Eu falei assim, bom, a Educação Infantil tem tudo a ver com música, né, tanto que a minha monografia foi sobre isso e tudo. E aí resolvi, voltei a estudar, aproveitei algumas matérias que eu tinha feito quando eu fiz História e me formei Pedagogia e hoje estou aqui (Entrevista, Jatobá, 07/03/2023).*

Lontra se formou em Pedagogia no Centro Universitário de Brasília (UniCeub) em 2010 e, no ano seguinte, foi trabalhar como professora temporária na SEEDF. Ela ingressou em uma turma do Ensino Fundamental e depois ficou alternando entre Educação Infantil e Ensino

---

<sup>33</sup> Segundo o site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, s.d., s.p.), “o Programa Educador Social Voluntário – **ESV** tem como objetivo oferecer auxílio e melhorar o atendimento nas unidades que necessitam deste suporte como as de Educação em tempo integral, que atendem a educação infantil e o ensino fundamental e de Educação especial, com funções definidas em portaria própria publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação”.

Fundamental, mas tem preferência pela primeira etapa da Educação Básica. Ela não tem pós-graduação e nunca teve formação sobre projetos na Educação Infantil. No entanto, em 2019, trabalhou no Jardim de Infância 21 de Abril<sup>34</sup> onde trabalhavam como uma Comunidade de Aprendizagem, organizavam o trabalho pedagógico de acordo com o interesse das crianças, porém, não denominavam essa dinâmica de trabalho como projeto. É o seu primeiro ano no CEI. Lontra foi a professora que aceitou a observação participante<sup>35</sup> da pesquisadora na turma ao realizar o projeto que será descrito e analisado posteriormente no capítulo 3 - Da formação a efetivação: um trabalho com projetos na Educação Infantil.

*É porque lá na 21 de Abril começou a comunidade de aprendizagem [...] e a gente fazia isso, o que era do interesse da criança. Era assim um planejamento pra cada, então, tipo assim, cada sala tinha um planejamento também. Se tinha 8 salas, eram 8 planejamentos diferentes e o tema durava de acordo com o interesse da criança. Por exemplo, teve tema que durou uma semana porque o menino não respondeu todas as dúvidas, depende da criança. Teve sala, que teve vários temas, sempre, porque, depende do interesse dela. Então, vai depender da criança, entendeu? (Entrevista, Lontra, 09/03/2023).*

Calango é pedagoga, formada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), em 2021. Logo que se formou, entrou para o mestrado nessa mesma instituição e foi trabalhar como professora temporária na SEEDF com Educação Infantil. É seu primeiro ano no CEI. Durante a graduação, fez parte do Projeto Autonomia (explicado na introdução desta dissertação) e estagiou na Vivendo e Aprendendo<sup>36</sup>. A professora relatou que não teve formação

---

<sup>34</sup> Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960 (por isso o nome desse Jardim de Infância). Etienne Barbosa (2021) descreve em seu artigo que, após a escolha do projeto arquitetônico de Brasília (elaborado por Lúcio Costa), foi criado, em 1961, o Plano das Construções Escolares de Brasília realizado por Anísio Teixeira. “A ideia central do *Plano das Construções Escolares de Brasília* era romper com um sistema educacional estático, permitindo uma democratização no acesso das crianças, independentemente da classe social e econômica, que frequentariam as mesmas instituições” (Barbosa, 2021, p. 3). Brasília é organizada por quadras e por isso foi estabelecido que cada quadra haveria um jardim de infância e uma escola-classe.

<sup>35</sup> Essa turma foi a escolhida para ser observada, pois, durante as rodas de conversa, a professora Lontra indicou que estava latente um tema que as crianças queriam aprender e por isso ela já iria começar o projeto. A professora se mostrou aberta e disponível para permitir as observações na turma.

<sup>36</sup> Como explicado na nota de rodapé 2, a Vivendo e Aprendendo é uma escola associativista e “os princípios e fundamentos político-pedagógicos da **Vivendo e Aprendendo** se alicerçam em alguns pilares fundamentais: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autônomo e com capacidade de pensar criticamente; o entendimento de que a interação com o outro e com o meio ambiente é condição para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens; a valorização da criatividade nos processos de construção de conhecimento; a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade nas rotinas educacionais; e a construção coletiva da intervenção pedagógica com base na reflexão teórica qualificada sobre a educação.” (Vivendo e Aprendendo, s.d., s.p.). Nesse sentido, as profissionais que passaram por essa instituição, sejam como estagiárias, professoras ou coordenadoras, já tiveram contato com ações que consideravam a criança como um ser ativo e isso acaba por impactar as práticas pedagógicas dessas profissionais.

sobre projeto na Educação Infantil. *“Me apresentaram os projetos no Autonomia, que foi projeto de extensão que eu fiz. A gente falava sobre projetos, mas não teve uma formação, porque acho que já ficava meio subentendido que todo mundo já sabia o que era, então a gente não teve essa formação assim”* (Entrevista, Calango, 02/03/2023).

Morcego fez sua primeira graduação em Contabilidade e trabalhou muitos anos como contadora. Segundo ela relata, não era uma profissão que a encantasse, mas, para ela, a remuneração era boa. *“Eu acabei fazendo Contabilidade [...]. Não era uma coisa que me encantasse muito, né? Mas como a área contábil, você dificilmente fica desempregada e a remuneração muito boa”* (Entrevista, Morcego, 07/03/202). Depois resolveu fazer Pedagogia porque era o que ela realmente gostava e se formou em 2012. Como pedagoga, trabalhou com a primeira infância em uma unidade particular e depois começou a trabalhar como professora temporária na SEEDF, sempre com Educação Infantil. Em 2019 e 2020, atuou como docente no CEI e retornou em 2023. Segundo a professora, nunca teve formação sobre projetos.

Jacaré é pedagoga, formada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), em 2012. Tem pós-graduação em Orientação Educacional e Psicopedagogia. Trabalha na SEEDF como professora temporária há oito anos. Sempre trabalhou com Educação Infantil, com exceção de um ano em que ministrou aulas para o 4º ano do Ensino Fundamental. Já deu aula particular e fez atendimentos na área da Psicopedagogia. Também é professora de artes marciais para crianças e mulheres. Já trabalhou no CEI há quatro anos e retornou neste ano. A professora afirmou que teve formação sobre projetos na Educação Infantil durante a graduação.

Tamanduá se formou em Pedagogia, em 2010, e, atualmente, está fazendo graduação em Direito. Antes de trabalhar como pedagoga, trabalhou em uma multinacional e em um Banco. Fez a graduação porque a empresa exigia um curso superior para ser promovida. Apesar de ter interesse em fazer Direito ou Psicologia, na época, fez Pedagogia por ser o curso mais barato e mais rápido para se formar. *“[...] o curso de Pedagogia ele era mais em conta. E aí, naquele ano, o curso tinha passado de 4 anos para 3 anos e meio. Aí eu falei, cara, eu vou fazer qualquer um pra ter o diploma”* (Entrevista, Tamanduá, 29/03/2023). Enquanto trabalhava no banco, começou a ter muitos problemas de saúde e, por isso, resolveu fazer o concurso para professor de contrato temporário na SEEDF, em 2017. Quando passou, foi trabalhar com Educação Infantil. Também trabalhou durante um ano com Ensino Fundamental, mas não se identificou. Em 2020, resolveu estudar sobre Educação Especial e, em 2022, foi trabalhar em um Centro de Ensino Especial. A professora alegou que não teve formação sobre projetos na Educação Infantil.

Tucano fez sua primeira graduação em Letras - Português e depois fez Pedagogia, estando formada há oito anos. Desde que se formou em Pedagogia, trabalhou como professora temporária por pouco tempo e depois passou no concurso para efetiva. Sempre atuou na Educação Infantil. Entrou no CEI em 2022, mas não participou das rodas de conversa sobre projetos por motivo de licença. Nunca teve uma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil.

Capivara atua como coordenadora do CEI. Ela se formou em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e, atualmente, está na pós-graduação em Psicopedagogia. Entrou como estagiária da instituição Vivendo e Aprendendo, onde depois se tornou coordenadora. Quando ingressou por concurso na SEEDF, foi trabalhar na Regional de São Sebastião,<sup>37</sup> com uma turma do 5º ano. Depois voltou a trabalhar na Educação Infantil como professora e coordenadora. Participava do Projeto Autonomia e se juntou ao grupo de professoras que também faziam parte desse projeto para trabalharem de forma conjunta com práticas que fugiam do que era considerado tradicional. Concorreu à gestão, mas perdeu e foi para a regional do Paranoá com esse mesmo grupo do Projeto Autonomia (aproximadamente 10 pessoas), para construir a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). Depois de trabalhar no primeiro ano da CAP, em razão de haver uma proposta futura de não oferecerem mais Educação Infantil e por outros motivos internos, ela e esse grupo de professoras resolveram sair da CAP e foram para o CEI. Começou a atuar como professora nessa instituição e agora está como coordenadora. Capivara teve algumas formações sobre projetos na Educação Infantil, tanto na Vivendo e Aprendendo quanto na graduação que fez na UnB e no momento de construir a CAP.

Seriema é a diretora do CEI. Ela iniciou Pedagogia em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) logo que concluiu o Ensino Médio sem, ainda, ter clareza sobre o que seria Pedagogia. No ano seguinte, participou do processo seletivo da Vivendo e Aprendendo, onde trabalhou por dois anos na Educação Infantil, quando percebeu que era isso que queria fazer. Ainda na graduação, fez o concurso da SEEDF e foi chamada logo que se

---

<sup>37</sup>“A PDAD aponta que a população de São Sebastião era de 119.293 pessoas, sendo 51,1% do sexo feminino. A idade média era de 28,6 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 53,3% dos moradores. Sobre o estado civil, 55,5% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam solteiros. Em relação à ocupação, considerando-se as pessoas com 14 anos ou mais, 60,6% estavam ocupadas (55.169 pessoas). No que diz respeito à remuneração de trabalho principal, o valor médio observado foi de R\$ 2.053,41. Já a renda domiciliar estimada foi de R\$ 3.618,8, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.351,2” (CODEPLAN, 2019, s.p.).

formou. Foi trabalhar em uma instituição no Núcleo Bandeirante <sup>38</sup>e depois foi para o Jardim Botânico<sup>39</sup>, permanecendo lá por três anos. Atuou no 2º e 3º anos e como coordenadora. Concomitantemente, ela fazia parte do Projeto Autonomia na Universidade de Brasília em que trocava informações, experiências e recebia estagiárias/os. Depois ela saiu do Jardim Botânico e foi para São Sebastião em busca de um trabalho mais coletivo por uma educação pública de qualidade, pois lá havia um grupo do Projeto Autonomia. *“Saí do Jardim Botânico e fui pra São Sebastião me juntar com o pessoal do Autonomia para fortalecer e fazer um trabalho mais coletivo na escola pública que lutasse pela qualidade”* (Entrevista, Seriema, 09/05/2023). Juntamente com a coordenadora Capivara, concorreu à gestão, mas não venceu e foi para o Paranoá contribuir para a construção da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). Em 2018, ela trabalhou na CAP, onde vivenciou momentos desafiadores, construtores e de muitos percalços. Em 2019, ela e parte do grupo resolveram sair da CAP e foram para esse Centro de Educação Infantil, onde atuou como apoio da gestão e substituiu a vice-diretora que estava de atestado médico. No ano seguinte, assumiu a gestão como diretora e assim permanece até o presente momento (2023). Segundo a diretora, a despeito de não ter tido nenhuma formação teórica sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil, na Vivendo e Aprendendo, o trabalho pedagógico se organizava por projetos a partir do interesse da criança e, por isso, na prática, aprendeu sobre essa metodologia de trabalho.

Pelo fato de a maioria das entrevistadas serem professoras substitutas no CEI (somente uma é efetiva, as outras dez são de contrato temporário) analisado (com exceção da Tucano, Seriema e Capivara), foram analisados os requisitos pedagógicos dos editais para o processo seletivo simplificado de contratação temporária de professora substituta da rede pública de ensino do Distrito Federal nos últimos dez anos (Apêndice 8).

---

<sup>38</sup> “Segundo os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) para o Núcleo Bandeirante, a população urbana é de 25.072 habitantes, sendo que a maioria é constituída por mulheres, 53,49%, enquanto 46,51% são homens. A renda domiciliar é considerada média baixa; 6,63 salários-mínimos (SM) mensais, e a per capita, de 2,34 SM. A maioria dos responsáveis pelos domicílios é composta por trabalhadores remunerados, %, seguidos, por aposentados, 23,80%. Os ocupados desempenham atividades predominantemente no comércio, 35,70%, Administração Pública (direta e empresas), 21,72% e Serviços Gerais, 13,57%. A construção civil representa 2,00%” (CODEPLAN, 2018, s.p.).

<sup>39</sup> A PDAD 2018 aponta que a população urbana da RA Jardim Botânico era de 26.449 pessoas, sendo 51,3% do sexo feminino. A idade média era de 34,5 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi branca, para 69,2% dos moradores. Sobre o estado civil, 47,2% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam casados. Considerando as pessoas com 14 anos ou mais, 58,8% estavam ocupadas. A população desocupada compreendeu 5,1% dessa mesma faixa etária. Uma questão relevante para o mercado de trabalho diz respeito à parcela da população que não estuda, nem trabalha, os chamados “nem-nem”. Para a população entre 18 e 29 anos, 31,1% se encontravam nesta situação (CODEPLAN, 2019).

A partir da análise realizada, foi possível constatar que os editais indicam que as especificidades da Educação Infantil não são contempladas em nenhum dos editais. Apesar de as diretrizes e de o currículo voltados para Educação Infantil serem abordados, as discussões realizadas nos últimos dez anos voltadas para o trabalho na Educação Infantil (Pedagogia da Infância, escuta e participação das crianças) não são colocadas como critério explícito para a contratação das professoras. Isso demonstra uma incoerência por parte da SEEDF, pois não leva em consideração esses critérios, tão importantes, no momento de selecionar as professoras.

Segundo Maria Malta Campos (2018), desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil foi uma das etapas da Educação Básica que mais cresceu e sobre a qual houve mais alterações de política educacional desde a Constituição de 1988.

Sobre a organização da oferta de educação infantil incidiram decisões de cunho estruturante, como a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, a extensão da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade, o financiamento via FUNDEB, as mudanças curriculares e a definição de parâmetros de qualidade (Campos, 2018, p. 10).

Com isso, a significativa expansão da cobertura de creches e pré-escolas acarretou uma ampliação das oportunidades de trabalho nessa etapa da Educação Básica. No entanto, os critérios de contratação das profissionais que atuam na primeira infância ainda permanecem, de forma geral, muito marcados por critérios herdados de concepções e ordenamentos anteriores voltados para o Ensino Fundamental.

Outro ponto que merece ser discutido sobre esse assunto é em relação à formação das professoras. Verificou-se que a metade das entrevistadas se formou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Porém, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (2018) demonstra que há somente três disciplinas (do total de 34) voltadas para a primeira etapa da Educação Básica (Infância, Criança e Educação; Educação Infantil; Estágio Supervisionado I: Educação Infantil). Assim, as professoras que não se interessam por Educação Infantil e não procuraram, durante a graduação, cursos de extensão voltados para a primeira infância tiveram pouco acesso às discussões sobre as especificidades da Educação Infantil pautadas na escuta e participação das crianças, como é demonstrado na fala da professora Baru: *“É, eu não tive muito contato com a Educação Infantil na graduação assim, tanto que quando eu vim para cá foi um choque, porque eu achei que eu nem ia curtir muito. Eu, eu sempre achei que meu lance fosse Ensino Fundamental, assim que eu gosto muito de criança mais velha”* (Entrevista, Baru, 07/03/2023).

É importante ressaltar que essas três disciplinas citadas acima eram optativas até 2019, ou seja, somente neste ano, houve a reformulação do currículo para que a Educação Infantil e o estágio pudessem se constituir, de fato, como disciplina obrigatória para os estudantes. Assim, as professoras entrevistadas, que se formaram antes de 2019 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, se não tiveram interesse pela Educação Infantil, não puderam ter a oportunidade de acessar as discussões feitas no campo da Pedagogia da Infância. Concorde-se com Maria Malta Campos (2018) quando afirma que, pelo fato de a especificidade da Educação Infantil ser pouco contemplada nos currículos de formação inicial, corre-se grande risco de que os saberes do senso comum se tornem o principal embasamento do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas inadequadas para os pequenos enraizadas em modelos escolarizantes.

Maria Carmen Barbosa (2016) complementa afirmando que a docência na Educação Infantil ainda está sendo criada, pois, “[...] neste momento, mapeando o que configura essa ‘peculiar’ docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as” (Barbosa, 2016, p.132). No entanto, é inviável pensar em uma formação que englobe todas essas características que a docência a Educação Infantil exige quando são priorizadas disciplinas do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, como esperar que as professoras desenvolvam projetos pautados no interesse da criança, no seu protagonismo, na escuta e participação, se, quando formadas e, posteriormente, contratadas, esses conhecimentos não são considerados como importantes?

Para desvelar essas e outras questões aqui elencadas, seguiu-se para a fase de coleta de dados. Primeiramente, a pesquisadora foi conversar com as docentes sobre a pesquisa (01/03/2023) na instituição, onde foi explicado sobre os objetivos, os procedimentos e a contribuição que elas trariam para a investigação. De acordo com João Formosinho (2016, p. 31), “a intencionalidade da investigação praxeológica, enquanto produção de conhecimento sobre a transformação, requer a revelação das situações iniciais e da intencionalidade da transformação”. Assim, salientou-se que a pesquisa fazia parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP/FE/UnB) e que o Programa se caracteriza por exigir “uma dissertação que além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção no contexto local e que tem sido denominada de produto de intervenção” (FE/UNB, s.d., s.p.). Com isso, explicou-se que o intuito não era simplesmente coletar dados e escrever uma dissertação sobre eles, mas, sim, intervir naquele contexto para a construção do conhecimento coletivo a partir do que elas

já sabem, das suas inquietações, das suas práticas e experiências. Após essa conversa, esclareceu-se que a pesquisa tinha sido aprovada pelo Comitê de Ética e a pesquisadora perguntou quem gostaria de participar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2). Todas as professoras aceitaram participar.

De acordo com João Formosinho (2016, p. 31), a investigação praxeológica dos processos transformativos tem a complexidade “de pôr em diálogo a formação dos profissionais, ação com as crianças e a investigação dos dois processos e da sua interatividade. Tem ainda a complexidade de ser feita por diferentes atores, o que traz para a investigação diferentes vozes”. Com tal entendimento, o próximo passo foi a realização das entrevistas semiestruturadas (roteiro no apêndice 3), o que ocorreu ao longo de duas semanas (02/03/2023 a 10/03/2023), individualmente, com cada professora e de acordo com as suas disponibilidades.

Marina Marconi e Eva Lakatos (2003) esclarecem que a entrevista é uma conversa de natureza profissional, com o intuito de obter informações a respeito de determinado assunto. Especificamente sobre a entrevista semiestruturada, Eduardo Manzini (2012) explica que ela é organizada por um conjunto de questões abertas, que foram pré-definidas no roteiro de entrevista, possibilitando que outras questões surjam a partir do diálogo entre entrevistadora/or e entrevistada/o. O objetivo da entrevista foi conhecer o perfil das professoras, como elas organizam e planejam seus trabalhos, qual sua visão sobre as crianças e o que elas entendem sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil.

Dessa forma, a partir dessa entrevista, foi feito o levantamento do que seria importante abordar nas rodas de conversa com as professoras. As entrevistas aconteceram na própria instituição, em uma sala de atendimento reservada e com total privacidade para que as participantes pudessem se sentir à vontade, respondendo às perguntas sem pressa ou interrupções. Cada entrevista durou em média 20 a 30 minutos.

O passo seguinte foi a vivência das rodas de conversas realizadas na sala das professoras no dia e horário de coordenação pedagógica<sup>40</sup> de cada turno, com duração de duas horas cada uma. É importante ressaltar que, nesses dias de coordenação, pôde-se observar o planejamento coletivo que as professoras realizavam, quinzenalmente, sobre o projeto Identidade. No primeiro dia de roda de conversa, foi proposta uma oficina com a equipe pedagógica em que elas construiriam um projeto. A oficina ocorreu da seguinte maneira: solicitou-se que o grupo

---

<sup>40</sup> “De acordo com o artigo nº 119 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico - PPP” (Distrito Federal, 2019, p. 56).

ali presente (professoras, diretora e coordenadoras) se dividisse em dois: um seria representado por crianças <sup>41</sup> e outro por professoras. A partir disso, pediu-se que definissem um tema para o projeto e pensassem nas ações que seriam realizadas para trabalhar com esse tema. Em seguida, foi realizada uma reflexão com questionamentos e apontamentos a partir do que as professoras construíram na oficina. Para fazer essa reflexão, a pesquisadora trouxe uma apresentação com algumas definições do que é projeto, as várias dimensões que ele pode tomar e especificou que o projeto pensado para ser trabalhado na instituição seria aquele construído a partir do interesse das crianças. Ainda durante essa primeira roda de conversa, foi indicado um texto de Maria Carmen Barbosa (2001), *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?*, para que o grupo lesse e discutisse no encontro seguinte.

Quadro 4 - Apresentação na primeira roda de conversa

 <p style="text-align: center;"><b>Projetos na Educação Infantil</b></p> <p style="text-align: center;">LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA</p>	<p style="text-align: center;"><b>1º MOMENTO: OFICINA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· As professoras irão se dividir em dois grupos para a construção de um projeto:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representante das crianças</li> <li>2. Representado por professoras</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir um tema</li> <li>- Definir quais serão as ações para trabalhar esse tema</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Para refletir...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como o tema foi escolhido? Partiu do interesse das crianças?</li> <li>2. As crianças foram escutadas? Se sim, prevaleceu a escuta somente do que foi dito verbalmente ou as outras linguagens também foram ouvidas?</li> <li>3. Levou-se em consideração sobre o que as crianças já sabem e o que querem saber sobre o tema?</li> <li>4. As professoras instigaram as crianças?</li> <li>5. As ações pensadas foram no âmbito de atividades ou de investigações?</li> <li>6. As crianças participaram ativamente da construção de ações?</li> </ol>	<p><b>O que é projetar?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Um projeto é um planejamento de algo para sua concretização</li> <li>· No âmbito educacional, projeto também tem várias dimensões. Existe o Projeto Político Pedagógico da instituição (macro), os projetos pensados pela unidade de ensino para serem realizados com a comunidade e as crianças, e existem os projetos que são realizados nas turmas com as professoras a partir do interesse das crianças.</li> <li>· Os projetos construídos a partir do interesse das crianças são pensados para as crianças aprenderem a pesquisar, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar e principalmente, são executados COM as crianças e não PARA as crianças.</li> </ul>
<p><b>PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabalhar com projetos, não significa escolher um tema que é interesse das crianças e a partir disso propor uma série de atividades.</li> <li>· Para haver aprendizagem, é preciso que as crianças se envolvam, busquem informações, estejam curiosas.</li> </ul>	<p><b>PARA TRABALHAR COM PROJETO PRECISAMOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Escutar as crianças:</b> Mas essa escuta não se limita a ouvir o que a criança diz, mas sim, reconhecer que as crianças possuem diversas maneiras de se expressar e se comunicar: choros, gestos, expressões, movimentos, desenhos, olhares. Escutar as crianças é o imperativo para que elas participem.</li> <li>· <b>Permitir a Participação</b> é requisito para que pensemos em um sistema democrático</li> <li>· <b>Compreender as crianças como capazes</b> de fazer pesquisa e de aprender qualquer tema que seja do interesse delas.</li> </ul>

<sup>41</sup> A ideia de representar as crianças foi mais no exercício de escuta do que efetivamente imitar as crianças.



Fonte: Barbosa; Horn (2008) – organizado pela autora (2023)

No segundo encontro (19/03/2023), foram realizados os apontamentos do texto indicado em que as professoras compartilharam suas reflexões, questionamentos, aprendizagens, curiosidades e críticas. A partir disso, foi discutido coletivamente um caminho possível para a realização de um projeto que tivesse como foco o interesse das crianças. Após essas duas rodas de conversa com as professoras, em que refletiram, criticaram e questionaram sobre o uso de projetos na Educação Infantil, algumas delas<sup>42</sup> relataram que já estavam identificando alguns interesses das crianças que poderiam trabalhar no projeto. Além disso, a coordenadora da unidade educativa se disponibilizou a contribuir e trocar ideias com as professoras que fossem organizar o trabalho pedagógico dessa maneira.

Desse modo, no período de 03/04/2023 a 28/04/2023, uma professora concordou que eu a observasse nos momentos de realização de projetos com as crianças ao longo do mês. Becker (1997) salienta que a observação participante permite a realização da coleta de dados a partir da observação das pessoas envolvidas na pesquisa, a fim de verificar as situações com que se deparam normalmente e o seu comportamento profissional diante delas. Isso permitiu registrar as práticas pedagógicas na organização do trabalho com projetos, visando refletir sobre o que foi observado. Antes de começar efetivamente as observações, houve uma roda de conversa com as crianças (mesmo elas não sendo participantes diretas da pesquisa) para explicar quem a pesquisadora era, sobre o seu projeto de pesquisa, o tempo em que iria ficar na turma e perguntar se elas autorizavam a sua presença. As crianças demonstraram curiosidade e interesse em saber mais sobre o que a pesquisadora estava fazendo ali na turma e aceitaram a sua presença. “*Você vai fazer ovo de chocolate com a gente?*”; “*você vem todos os dias?*”; “*você vai estudar igual a gente?*” (Diário de bordo, Crianças, 03/04/2023). A turma observada foi do 2º período, com 22 crianças, no período vespertino. A professora organiza as mesas separadas em grupos, as

<sup>42</sup> Três professoras se manifestaram. Uma relatou que sua turma estava muito interessada em estudar sobre pedras. Outra professora expressou que as crianças estavam curiosas para saber como é feito o ovo de Páscoa e a terceira professora comentou que lera um livro sobre espaço e isso despertara a curiosidade das crianças.

paredes não são preenchidas por materiais estereotipados e tampouco por produções das crianças, apesar de haver o mural fora da sala, em que suas produções são expostas. A sala é ampla, possui um grande tatame para as rodas com as crianças e tem uma varanda que abre possibilidades para muitas vivências, interações e atividades diversas, como pode ser observado na foto a seguir:

Figura 2 - Sala de convivência



Fonte: Instituição pesquisada (03/04/2023) – acervo de pesquisa

Os instrumentos utilizados durante a coleta de dados foram a gravação de voz, fotografias e diário de campo. As professoras foram informadas sobre esses procedimentos e consentiram. As gravações de voz foram realizadas durante as entrevistas semiestruturadas e nos momentos de roda de conversa. Já o diário de campo foi utilizado durante as observações na sala de convivência. Nele foram descritos os sentimentos, as interpretações e as impressões do que era observado. De acordo com Hernández Sampieri (2014), nos diários de campo, é possível anotar as interpretações do que é percebido, os sentimentos e as interações dos participantes.

### 1.3 EIXOS DE ANÁLISE

Para realizar a análise de dados, elegeram-se três eixos de discussão, de acordo com as interpretações realizadas durante a coleta de dados e que fundamentaram a análise empreendida nesta dissertação: 1. Conceito de criança e infância; 2. Projetos por Atividade X Projetos por Investigação; 3. Escuta e Participação das crianças. Nesse sentido, considera-se ser importante explicar, brevemente, a compreensão sobre cada um desses eixos a fim de embasar a análise que será feita nos capítulos subsequentes.

### **1.3.1 Conceito de criança e infância**

De acordo com Willian Corsaro (2011), os estudos no campo da Sociologia da Infância consideram a criança como um sujeito de direitos e ativo nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos. No entanto, Natália Soares (1997) alerta sobre o paradigma que busca entender a criança como sujeito de direitos, pois esse discurso aparece como decorativo e quimérico. Dessa forma, reconhece-se que a legitimação da criança como sujeito de direitos foi um passo relevante para iniciar a discussão sobre a importância e a valorização da participação das crianças. No entanto, como enfatiza Gisele Gonçalves (2016),

evidencia-se que os direitos das crianças são também utilizados como um artifício político para dar credibilidade e visibilidade às políticas públicas voltadas à infância, ficando este direito, muitas vezes, somente no plano das ideias e do discurso, parecendo ser agradável e correto discursar sobre os direitos da criança como algo que agrada muitas pessoas, sem efetivar-se na realidade social (Gonçalves, 2016, p. 6).

Assim, considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar de forma ativa de seu próprio processo de descobrimento do mundo, através de debates, interações e experiências. Porém, na realidade, a concretização de tais direitos ainda carece de um tipo de articulação que verdadeiramente considere as vozes das crianças nas tomadas de decisões (Gonçalves, 2016).

Tendo isso em vista, ao realizar a pesquisa de campo, procurou-se investigar quais os discursos e os entendimentos que as professoras apresentam sobre esses dois conceitos (criança e infância) e se os direitos das crianças são realmente considerados ao organizar o trabalho pedagógico na prática educativa. Quais as concepções das professoras sobre criança e infância? Será que as professoras sabem quais são os direitos das crianças? Como a visão de criança que as professoras trazem interfere na sua prática pedagógica? O discurso das professoras sobre criança e infância é coerente com o que elas vivenciam na prática? Essas são algumas das perguntas que fomentam esse eixo de discussão.

### **1.3.2 Projetos por atividade X Projetos por investigação**

Entende-se as instituições de Educação Infantil enquanto espaço educativo que possibilita a troca de experiências, a interação das crianças com seus pares e com as pessoas que integram o espaço, bem como acesso aos conhecimentos que foram construídos

historicamente pela humanidade (Giroto, 2006). O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para se pensar o processo de educação e de aprendizagem. Aprender deixa de ser uma reprodução do que é ensinado e ensinar não significa mais transmitir conteúdos prontos. (Hernandez, 1998).

Como apontado em diversos momentos neste estudo, posteriores ou seguintes, segundo Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), pensar em projetos investigativos é proporcionar uma experiência científica para as crianças, ou seja, possibilitar que elas sigam em busca de respostas para as suas perguntas. A partir dessas características, pode-se compreender os projetos como uma ação pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, em que o objetivo não é ter respostas prontas, mas, sim, aprender a investigar, a questionar, e duvidar, a mudar de ideia, a trocar experiências. Assim, compreende-se que isso não pode ser realizado com a simples execução de atividades relacionadas a um tema, por mais que o tema tenha sido interesse das crianças.

Josette Jolibert (1994) defende a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da participação, da vivência de experiências, da tomada de decisões diante das situações e de ações para atingir algum objetivo. Dessa forma, para a autora, a educação não ocorre quando se dão respostas prontas para as crianças, mas, antes, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Quando a professora ou o professor planeja uma série de atividades relacionada a um tema oferecendo respostas simples e muitas vezes estereotipadas, retiram-se da criança a sua curiosidade e a oportunidade de ela perceber que é capaz de responder às suas perguntas através de uma investigação.

Nesse sentido, esse eixo pretende ser o que embasa as discussões sobre como os projetos são praticados na Educação Infantil, ou seja, sobre as diferentes maneiras de encaminhar a prática pedagógica com as crianças pequenas. Para isso, as questões pensadas para a discussão deste item foram: a partir da escolha do tema, como são pensadas as ações pedagógicas? Apenas são encaminhadas atividades relacionadas ao tema para as crianças executarem ou as crianças são incentivadas a investigar? É oportunizado que elas ampliem o tema para a investigação de outros assuntos?

### **1.3.3 Escuta e participação das crianças**

Segundo Catarina Tomás (2011), participar significa influenciar nas tomadas de decisões e, para que isso ocorra, a negociação entre adultos e crianças é de fundamental importância em um processo híbrido, ou seja, em que haja trocas e partilhas nos momentos de

negociação. Assim, a professora da infância deve ter em consideração que a participação pressupõe a escuta, mas não uma escuta qualquer e, sim, uma escuta técnica, ou seja, ser capaz de ouvir não apenas o que as crianças dizem ou registram, mas o que está por trás do que elas expressam, seja nas brincadeiras, nas interações com seus pares ou nos momentos de refeição. Essa forma de se expressar está diretamente ligada à linguagem corporal que a criança expressa: seu olhar, sua abertura para falar e escutar, sua expressão facial, seu modo de brincar etc. (Tomás, 2011). Kátia Agostinho (2014) salienta que dialogar com a criança

requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder, reconhecendo a interdependência que une crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo democracia e cidadania (Agostinho, 2014, p. 1137).

No entanto, a autora alerta que, quando se fala nas instituições da primeira infância, é importante a consciência de que essa participação não seja decorativa (Formosinho, 2013), com a criança participando de forma restrita ao que é possibilitado pelo adulto, não sendo tomado em consideração o seu real interesse.

Com isso, para haver a efetivação da escuta e participação das crianças, “cabe ao adulto a importante tarefa de ‘erradicar’ a sua ‘lente adultocêntrica’, estar atento aos estímulos partilhados pela criança e ser capaz de partilhar ‘o poder’, reconhecendo-a, efetivamente, enquanto sujeito de direitos” (Pires, 2018, p. 39). Concordando-se com Ana Rita Pires (2018), é necessário repensar a ação das/os profissionais de educação para que tenham como ponto de partida os conhecimentos e os interesses que as crianças trazem para o contexto educativo. Dessa forma, as perguntas norteadoras deste eixo são: Durante a prática educativa, há a real escuta das crianças? É realmente possível escutar todas as crianças e levar em consideração o interesse de cada uma delas? Quais os desafios em possibilitar uma efetiva participação das crianças?

## 2 ESCUTAR E TEMAS INVESTIGAR: O PROJETO COMO UM LÓCUS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem linguagens  
e cem mãos  
cem pensamentos  
cem maneiras de pensar  
de brincar e de falar.  
Cem e sempre cem  
modos de escutar  
de se maravilhar, de amar  
cem alegrias  
para cantar e compreender  
cem mundos  
para descobrir  
cem mundos  
para inventar  
cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(mais cem, cem e cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem à criança:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e não falar  
de compreender sem alegria  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem à criança:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem à criança:  
que o jogo e o trabalho,  
a realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

E assim dizem à criança  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
de jeito nenhum. As cem existem (Malaguzzi, 2016, p. 20).

O poema de Loris Malaguzzi (2016) tem sido mencionado em estudos brasileiros<sup>43</sup> que reforçam a importância de a criança ser considerada como sujeito social na relação com as múltiplas linguagens e com as experiências diversas que por ela podem e devem ser vivenciadas no espaço da Educação Infantil. Entendendo uma Pedagogia da Infância que não está pautada em um currículo prescritivo, em unidades de ensino, em conteúdos, em pressão para aprender sem entender, o uso do poema aqui reforça uma perspectiva de se olhar para os projetos na Educação Infantil e considerá-los como uma ação que respeita as crianças em suas inteirezas e expressões inúmeras, entendendo-as como atores sociais com participação importante nas ações em que estão integradas à primeira etapa da Educação Básica.

Pensar o uso de projetos na Educação Infantil à luz de uma Pedagogia da Infância que coaduna com a perspectiva de Loris Malaguzzi é atentar-se para aquilo que Andrea Bobbio (2020, p. 87) classifica como um “método eclético” que, por um lado, considera um amplo arcabouço cultural com as muitas linguagens da infância e, por outro lado, “potencializa uma nova ideia de criança, a ‘criança competente’ (Piaget), ‘multidimensional’ (Bruner), com ‘múltiplas inteligências’ (Gardner)”. Os projetos são pensados e desenvolvidos por grupos de crianças, envolvendo adultos de referência, professoras/es focando em seus interesses concretos. Assim, o espaço é dado como ambiente formador e possibilitador de experiências que envolvem corpo, lógica, cultura, política, ludicidade, território, historicidade, linguagens ou o que poderia ser classificado como um ambiente criança, no sentido de que ela tem, ali, em conjunto com seus pares, possibilidades transformadoras da sua realidade e de construção de sentidos (Rinaldi, 2001; Chiosso, 2015; Bobbio, 2020).

Para Malaguzzi (2016), o contexto de uma instituição de Educação Infantil deve ser pensado para refletir um ambiente amável, um lugar de vidas e de relacionamentos entre adultos e crianças, que precisa ter uma organização de trabalho pedagógico em que as comunicações e as linguagens sejam vistas, observadas, escutadas, estudadas, conhecidas e reconhecidas (Gandini, 2016). Concordando com Paulo Fochi (2020), não há como construir um modelo educativo igual ao de Reggio Emilia, pois ele se caracteriza pelo contexto em que está inserido

---

<sup>43</sup> Tais como: Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues (2009); Andrade (2010); Ferreira; Correia (2017); Rala (2020); Martins; Lima (2021); Lamare (2022); Souza (2022).

na Itália. E, aqui, podemos ampliar para outras regiões italianas, apontando a mesma observância sobre a não transposição de lá para o Brasil. É possível, entretanto, aprender e identificar os princípios estruturantes que orientam suas práticas educativas e, a partir disso, organizar o trabalho pedagógico adequado à realidade. É coadunando com essa ressalva feita pelo autor que o presente capítulo dialoga com uma prática que considera a especificidade do trabalho com as crianças que vivem o período de vida que classificamos como infância.

Quando se trata de refletir sobre conceito/definição de criança e infância, dialoga-se com a Sociologia da Infância pelo fato de ter “desenvolvido, teórica e metodologicamente, conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, considerando-as atores sociais, na busca da compreensão do social através delas e com o seu contributo geracional” (Agostinho, 2016, p. 72). Como explicitam Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997), os estudos da Sociologia da Infância surgiram de uma insatisfação sobre as explicações em relação à vida das crianças, pois as pesquisas estavam relacionadas às áreas da Medicina, da Psicologia do desenvolvimento ou da Pedagogia, que identificavam a infância como um período de imaturidade biológica associando a criança à passividade. A partir da década de 1990, surgiram publicações, no âmbito da Sociologia da Infância, que passaram a considerar “o fenômeno social da infância como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social infância” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 1).

Segundo Lourdes Muñoz (2006, p. 1), a Sociologia da Infância é orientada por três objetivos principais: 1. contribuir para a ampliação dos estudos sociais ao incorporar um grupo geralmente esquecido, que são as crianças; 2. fornecer explicações sociológicas sobre um fenômeno complexo como a infância; 3. dar visibilidade às crianças como atores sociais, indo ao encontro com Convenção sobre os Direitos da Criança. Nesse sentido, “foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social” (Qvortrup, 2010, p. 631). De acordo com Jens Qvortrup (2010), a infância é uma categoria estrutural que sempre existirá para receber as novas gerações de crianças. Assim, apesar de a infância se modificar ao longo da história, ela permanece enquanto estrutura independentemente dos sujeitos que a compõem, visto que as crianças crescem, mas a infância se mantém na sociedade como uma forma estrutural.

Ainda conforme Qvortrup (2010), o conceito de geração é importante para a compreensão da infância, pois, como é uma construção histórica e social, não é caracterizada apenas pela idade, mas também pelo modo como a sociedade a entende. Trata-se, então, de um fenômeno social (Qvortrup, 2010). Portanto, existem diferentes infâncias que variam de acordo com o contexto e a época. Ser criança hoje, no Brasil, por exemplo, não é o mesmo que ser

criança na Europa, no período da Idade Média, ou ser criança em uma comunidade quilombola brasileira no século XXI. Contudo, a despeito da multiplicidade de maneiras de perceber a infância pelos diversos grupos sociais, em todos esses contextos, existe a infância como categoria social. Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa para o futuro, a infância é uma categoria com especificidades próprias. A criança, nesse contexto, não é um vir a ser, ela já é parte da sociedade. Para Giorgio Agamben (2005), a infância não deve ser compreendida como

algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se, aliás, ela mesma na expropriação que dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Agamben, 2005, p. 59).

Manuel Sarmiento (2005) refere-se à distinção semântica e conceitual entre infância e criança. A primeira é entendida como categoria social do tipo geracional. Já criança está relacionada ao sujeito concreto que integra a categoria infância e é concebido como ator social. Assim sendo, para Kátia Agostinho (2018, p. 157), quando as crianças são consideradas como sujeitos de direitos com bagagens sociais, culturais, étnicas, geracionais, de gênero distintas, e que ocupam, com todas essas bagagens, o seu lugar na relação educativo-pedagógica, há a ruptura com uma pedagogia tradicional e conservadora, que enxerga a criança de forma universal, desconsiderando seu contexto, sua história, seus conhecimentos e seus interesses.

As concepções de criança em desenvolvimento, de criança incompleta ou criança marginalizada produziram e produzem maneiras de se relacionar com a criança que trazem consequências nas práticas presentes no cotidiano das instituições de educação. Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) enfatizam que muitos dos conhecimentos que são trabalhados nas instituições de Educação Infantil partem do pressuposto de que, como são crianças pequenas, não há a necessidade de aprendizagens complexas. De acordo com as autoras, mesmo quando há o trabalho com projetos visando à participação das crianças nas instituições educativas, existem o abuso de poder e a priorização do ponto de vista do adulto.

Fátima Oliveira (2017) ainda destaca que a perspectiva adulta traz um discurso que acredita haver uma falta de competência por parte das crianças para que participem como protagonistas, pois elas são vistas como inferiores em suas capacidades, por serem imaturas, desprotegidas e dependentes do adulto. Fulvia Rosemberg (1976), há quatro décadas, alertava que, diante da impossibilidade de adequar a sociedade para que a criança seja o centro, o adulto passa a educá-la. Assim, nas instituições de ensino, as relações de poder entre adulto e criança são fortalecidas, pois a educação é o que media essa relação hierárquica na tentativa de

umentar a dependência das crianças. Monique Voltarelli (2023) ainda hoje reforça essa ideia ao pontuar que,

em uma sociedade adultocêntrica como a nossa, as crianças são comparadas a partir de um padrão adulto, no qual suas competências são espelhadas no modelo ensejado por esse padrão. Elas estão cada vez mais excluídas da sociedade, pelo argumento da proteção, sendo que a institucionalização da infância as tem ocupado por meio de uma curricularização que visa prepará-las e capacitá-las para a vida adulta (Voltarelli, 2023, p. 54).

Assim, de acordo com Kátia Agostinho (2018), compreender as crianças por direito próprio supera o silenciamento a que elas foram submetidas pelo domínio de uma visão de mundo centrada no adulto. É necessário que as crianças sejam vistas como competentes para interpretar o mundo que as rodeia e co-construtoras das suas realidades. Diante desse cenário, Monique Voltarelli (2022) aponta que, para ser possível garantir o protagonismo infantil, é necessário que as realidades sociais, materiais e simbólicas sejam revistas de forma que não haja o silenciamento das crianças e nem restrição de oportunidades do convívio coletivo, pois, atualmente, as ações direcionadas à participação, principalmente no âmbito educacional, ainda carecem de práticas que garantam a cidadania plena às crianças. É preciso que as vozes das crianças sejam consideradas em todos os cenários para a discussão e a resolução de assuntos do seu interesse. No entanto, o adultocentrismo não possibilita que sejam reconhecidas a competência e a capacidade social das crianças, uma vez que os adultos ainda não reconhecem que elas fazem parte de todos os contextos sociais e neles atuam de forma ativa (Voltarelli, 2022).

Dessa forma, entende-se que a instituição de Educação Infantil é um espaço relevante para que as crianças possam ser protagonistas ao exercer seu direito à participação, pois é um lugar de pertencimento que pode oferecer múltiplas experiências. Segundo Monique Voltarelli (2022, p. 3),

o estabelecimento de estratégias, para que as crianças tenham oportunidade de buscar, conhecer e entender melhor os assuntos que perpassam por suas vidas, evidencia que as crianças possam ser protagonistas na construção da sociedade por meio do exercício da cidadania e na efetivação da participação. Para que ocorra o exercício desse direito, faz-se necessário considerar as vozes das crianças, não apenas por meio da linguagem oral, mas de forma que abranja suas diversas formas de expressão, para que seja possível conhecer o que pensam, sentem, anseiam, manifestam e como desejam opinar, propor e intervir nos contextos que estão inseridas.

Assim, para que isso seja possível, as instituições voltadas para a primeira infância devem ser o lugar em que as diversas linguagens possam ser escutadas, envolvendo todas/os que participam daquela comunidade educativa. Como já mencionado, no Brasil, o

reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, teve seu início após a aprovação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Kátia Agostinho (2018, p. 159) anuncia que, ainda hoje, é um “desafio construir um conjunto de orientações que possam corporificar e informar a formação, as práticas e as políticas acerca do detalhamento desta especificidade, em se tratando de crianças pequenas”.

Maria Carmen Barbosa (2010) acrescenta que, integrada ao sistema de ensino brasileiro, a Educação Infantil passa a ser problematizada, já que se torna necessário repensar sobre a criança institucionalizada, uma vez que as práticas pedagógicas pensadas para o ensino fundamental não fazem sentido para as crianças pequenas. Com isso, começa a haver críticas sobre a “reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (Barbosa, 2010, p. 2). Nesse movimento, Claines Kremer (2019) assim se manifesta:

A Pedagogia da Infância passa a questionar as palavras ensino, transmissão, sala de aula e alunos, por entender que esses termos podem remeter a modelos educativos conservadores e reducionistas. Em contrapartida, indicam uma preferência terminológica alternativa: educação, produção, vida coletiva e crianças. Essa predileção vocabular, embora não suficiente para marcar o campo, aponta em direção a uma configuração pedagógica mais horizontal, sensível às lógicas infantis, às brincadeiras das crianças, a suas relações e visões de mundo (Kremer, 2019, p. 38).

Nesse sentido, Maria Carmen Barbosa (2010) aponta que a Pedagogia da Infância tem como princípio o entendimento da criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989)<sup>44</sup>. Para que isso seja considerado na prática, é necessário que haja “projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores)” (Barbosa, 2010, p. 1).

A LDB nº 9.394/96 delimita, no art. 29, que a Educação Infantil tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). No entanto, será que as instituições de Educação Infantil estão cumprindo esse papel?

---

<sup>44</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990 (UNICEF, s.d., s.p.).

Cinco anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Tizuko Kishimoto (2001) demonstra que as unidades educativas de Educação Infantil não promovem o desenvolvimento integral da criança de forma unitária, pois há uma fragmentação do desenvolvimento infantil quando as professoras separam mente e corpo, destinando o local das salas de atividades como um espaço para o desenvolvimento intelectual e os lugares livres, como parque, pátio e áreas verdes, ao desenvolvimento físico e social. Além disso, prevalecem atividades iguais para todas as crianças contrariando as propostas de autonomia, liberdade e expressões infantis.

Soma-se a isso o fato de ainda existirem muitas crianças e bebês fora das instituições de Educação Infantil e, como sinalizam Patrícia Zwetsch e Jucemara Antunes (2016, p.133), “o desafio é além de universalizar essa primeira etapa da educação básica, é proporcionar acesso e atendimento com qualidade e que valorize as especificidades e necessidades das crianças”. Além disso, não basta somente ofertar as vagas, mas garantir o direito à educação para todas as crianças, possibilitando o desenvolvimento integral, a construção da autonomia e da cidadania considerando-a como ponto de partida para a elaboração das políticas públicas, das propostas pedagógicas e dos programas de governo (Zwetsch; Antunes, 2016).

Passadas duas décadas após essa constatação, estariam as práticas pedagógicas e docentes na Educação Infantil diferentes? Questões como as que aqui são erigidas servem como balizadoras para as reflexões e as interpretações realizadas ao longo deste estudo. Nesse sentido, informa-se que a tríade investigativa deste capítulo abarca a especificidade do trabalho com projetos na Educação Infantil, a importância da escuta das crianças e a prática com projetos indicada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF).

## 2.1 NA INTENCIONALIDADE DE TRABALHAR COM PROJETOS A DELIMITAÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA PRIMEIRA ETAPA

Mesmo quando a instituição se propõe a trabalhar com projetos, Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) salientam que muitos temas partem do que os adultos pensam ser interesse das crianças, como se todas gostassem de plantas, animais, meios de transporte e festejar datas comemorativas. Essa visão adultocêntrica não escuta as crianças e não valoriza as aprendizagens que ocorrem na relação entre adultos-criança e das crianças com seus pares. Manuel Sarmiento (2011) relembra que, com a instituição de ensino, a criança passou a assumir o estatuto de ser social, em que o objetivo é transmitir valores e saberes comuns e politicamente definidos para que se tornem cidadãs futuras e estejam preparadas para a vida social.

Perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (Sarmiento, 2011, p. 588).

Desse modo, para o autor citado acima, as instituições de ensino estão mais preocupadas com o aluno do que com a criança, pois há um grande investimento na disciplina, organização, punição e controle. Além disso, os conhecimentos são transmitidos de forma uniformizada, desconsiderando toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural das crianças. Demarca-se aqui que, na Educação Infantil, tratamos os pequenos por crianças e não por alunos, assim como lidamos com atividades e não com aulas, sala de convivência, conforme disposto na própria documentação legal (Brasil, 2010), e não sala de aula. E isso não é uma demarcação aleatória, pois se entende que, quando não utilizadas dessa forma, a prática docente está mais próxima de um processo formal de escolarização, principalmente no que se pautam a leitura e a escrita, a alfabetização, do que a um processo de proporcionar experiências às crianças, considerando as múltiplas linguagens, cujo eixo norteador do currículo seja interação e brincadeira, conforme consta no documento mandatório Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Eloísa Rocha (2001) pontua que a criança passa a ser o aluno quando o que é considerado relevante é o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando o foco é na aquisição de conhecimentos já produzidos não considerando a aprendizagem como um processo construído. Segundo a autora, a Educação Infantil se diferencia da escola em termos organizativos e legislativos. Enquanto a escola é um espaço para que haja a aprendizagem dos conhecimentos básicos, a Educação Infantil – espaço não escolar – tem a função de complementar a educação da família. Nesse sentido, enquanto, na escola, o foco é o aluno cujo processo de ensino e aprendizagem ocorre através da aula, na Educação Infantil, focaliza-se nas relações educativas vivenciadas nos espaços coletivos. Estabelecida essa diferenciação, não significa dizer que o conhecimento e a aprendizagem não fazem parte do universo das instituições da primeira infância, mas que esses conhecimentos estão atrelados aos processos gerais da constituição da criança, como a brincadeira, as diversas maneiras de se expressar, os jogos, a imaginação, as demonstrações de afeto e as diferentes linguagens referenciadas por Malaguzzi (2016). Por esse motivo, não utilizaremos a expressão ensino, pois isto está atrelado a uma perspectiva escolarizante. A autora sugere que o termo ensino seja substituído pela palavra educar, quando se refere à Educação Infantil, pelo motivo trazido a seguir:

Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo ensinar que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino (Rocha, 2001, p. 32).

Ao discutirem a necessidade de considerar as crianças no contexto de relações reguladas pelos adultos e ao se utilizarem as categorias da ação social para o estudo das experiências vividas pelas crianças na instituição educativa, Sandro Vinicius dos Santos e Isabel Silva (2016) diferenciam a função social do aluno, que acaba estando presente na Educação Infantil quando não deveria estar. E isso já aparece na fala das próprias crianças quando informam o que fazem na instituição: “escrever”, “fazer atividade” e “aprender”, que predominam sobre outras vivências, tais como brincar e desenhar (Santos; Silva, 2016, p. 140), o que ocorre em instituição pública de Educação Infantil. Como os autores reforçam,

na perspectiva das crianças, expressa em suas produções (desenhos e fotografias) e em suas falas, a UMEI era percebida como um espaço que as introduz no universo da escolarização e que, portanto, labora (mesmo que de forma ainda pouco sistemática) na construção do ofício de aluno. Nesse sentido, a UMEI se configura como um espaço de aprendizagens escolares que tem como tarefa principal efetivar uma iniciação/introdução das crianças no universo escolar (Santos; Silva, 2016, p. 140).

O estudo referenciado na citação anterior permite apontar que, considerando o trabalho com projetos na Educação Infantil, é importante atentar-se, antes de tudo, para como, enquanto professoras da primeira etapa, entendem as crianças e a estrutura em que estão inseridas: como sujeitos que vivem diferentes experiências em espaços de convivência e com atividades integradas por adultos de referência ou como alunos que estão sendo preparados para a próxima etapa e que precisam ter aulas diferenciadas para que aprendam a ler e escrever? A relação pode não ser tão taxativa ou diferenciada por polarização como essa exposta, mas permite pensarmos que, antes de iniciarmos um trabalho com projetos, outras demandas conceituais e práticas, que distinguem a especificidade do trabalho na primeira etapa, têm que estar muito claras para as docentes. Howard Garder (2016) demonstra os paradoxos existentes na Educação Infantil:

Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os

recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a afluência de outros (Garder, 2016, p. 14-15).

Nessa citação, percebe-se que há um discurso do que seria ideal para as crianças pequenas, mas não se sabe como vivenciar essas ideias na prática. Júlia Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) ressaltam que as críticas aos modelos tradicionais acabam gerando uma rejeição a qualquer tentativa de formulação de modelos pedagógicos alternativos, pois há um ideal desejado, mas não há clareza de como construir um caminho que o conduza até ele. Para as autoras, na ausência de um modelo que oriente na prática sobre como construir um ambiente em que as crianças e adultos sejam ouvidos, que oportunize e estimule a expressão das cem linguagens, referenciadas por Malaguzzi (2016), faz com que haja a persistência de um modo de fazer pedagógico que não leva em consideração os direitos da criança, não permitindo a sua participação e não a vendo como um ser competente.

Eloisa Rocha (2001) explica que há a possibilidade do nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que começa a realizar análises críticas da realidade e da prática a partir de procedimentos e conceitos próprios. Segundo a autora, esse campo de análise é caracterizado por ser uma especificidade no âmbito geral da Pedagogia, que não tem dado conta de contemplar as especificidades das instituições da primeira infância. A centralidade da Pedagogia da Educação Infantil seria compreender o caráter dinâmico das práticas educativas superando as explicações descritivas e explicativas para uma preocupação em construir saberes que sejam identificados como instrumentos de ação. Kátia Agostinho (2018) sustenta a ideia de que a pedagogia da Educação Infantil deva ser

uma pedagogia que afirma a imprescindibilidade de considerar seu ponto de vista, expressado por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas nos espaços educativos. Uma pedagogia contra-hegemônica, que favoreça e fomenta práticas em que as crianças sejam tidas em conta, e seu ponto de vista seja considerado na estruturação de seus espaços e tempos educativos. Uma pedagogia, por fim, que considere a criança como ator social e a infância como construção sócio-histórica, em que a vivência dos direitos seja negociada nas relações em que é travada, junto aos seus sujeitos, em uma perspectiva de direito à infância (Agostinho, 2018, p. 162).

O trabalho com projetos, a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância, pode servir como um caminho que se aproxime do ideal de uma prática pedagógica que leve em consideração o protagonismo das crianças em seu processo de educação e aprendizagem. De acordo com Maria Carmen Barbosa (2010, p. 1), a Pedagogia da Infância “constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais”. Para isso, conforme

a autora, as relações educativas devem ser horizontais, assegurar espaços de participação infantil e garantir que as crianças sejam consideradas como agentes sociais, que possuem histórias de vida, são capazes de múltiplas relações e de produzir cultura com seus pares (Barbosa, 2010). Os projetos podem se constituir como um caminho para que isso seja realizado na medida em que se consideram as crianças como atores sociais, pois se pautam na escuta e participação das crianças considerando seus conhecimentos prévios, suas dúvidas, seus interesses e inquietações. Além disso, o envolvimento da família e da comunidade são relevantes para a construção do projeto (Barbosa; Horn, 2008).

De modo geral, os projetos indicam uma intencionalidade refletida no coletivo com uma ação que busca atingir determinado alvo (Barbosa; Horn, 2008). Existem várias definições sobre projetos realizados nas instituições de ensino, podendo apresentar diversas dimensões no contexto educativo como o Projeto Político Pedagógico (macro), os projetos pensados pela unidade de ensino para serem realizadas com a comunidade e as crianças, e, ainda, existem os projetos que são realizados nas turmas com as professoras a partir do interesse das crianças (objeto deste estudo).

Fernando Hermandèz e Montserrat Ventura (1998), por exemplo, entendem o trabalho com projetos como uma prática pedagógica que faz investigações sobre problemas reais e procura soluções para que haja mudanças sociais experienciadas pelas crianças. John Dewey (1959), um dos principais representantes do uso de projetos nas unidades educativas, coloca que a sua função é auxiliar a criança a compreender o seu contexto e sua cultura por meio da pesquisa, diálogo, elaboração de perguntas e busca de soluções de problemas através de uma permanente inter-relação entre os temas ensino e as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade.

Para Julia Oliveira-Formosinho (2013), o trabalho com projetos permite que a criança tenha uma aprendizagem experiencial de temas e modos de aprender em que é necessário o seu envolvimento baseado na pesquisa explícita apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema. Luiza Cortesão, Carlinda Leita e José Augusto Pacheco (2002), tratando sobre o trabalho com projetos, destacam que realizar projetos é descobrir um sentido para os conhecimentos em que há uma intencionalidade, uma organização e um tempo para a sua realização, sendo necessário perguntar, investigar, duvidar, fazer, decidir, avaliar, entre outros. Por fim, Judy Helm e Sallee Beneke (2005) definem projeto como uma investigação acerca de assuntos interessantes que se encontram no contexto das crianças que elas realizam em profundidade.

Para esta pesquisa, foi utilizado o entendimento de Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), por privilegiarem os projetos como uma organização do trabalho pedagógico que são pensados a partir dos interesses das crianças. As autoras ressaltam que realizar projetos na Educação Infantil é estar aberto para a possibilidade de aprender sobre os diferentes conhecimentos construídos ao longo da história, proporcionando às crianças que se expressem através de múltiplas linguagens e ressignifiquem aquilo que já sabem. Para elas, os projetos “estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia” (Barbosa; Horn, 2008, p. 87).

As autoras citadas acima argumentam que não existe uma estrutura rígida e predeterminada para a construção de um projeto com as crianças. No entanto, existem aspectos que são importantes considerar nesse processo, o que inclui algumas funções que as professoras terão que exercer ao realizar projetos com as crianças. O primeiro aspecto se refere à definição de um problema (Barbosa; Horn, 2008). A escolha do tema ou problema deve partir dos conhecimentos prévios da criança ou das próprias perguntas que as crianças trazem, podendo também ser proposto pelas famílias, docentes ou pela comunidade (Barbosa; Horn, 2008).

Ana Beatriz Cerisara *et al.* (2002) indicam que a Pedagogia da Infância considera a criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico e necessita de uma aproximação do universo infantil. Para isso, as professoras devem se atentar a tudo que acontece no dia a dia das crianças a fim de que reflitam sobre a organização do seu cotidiano. Por isso, é preciso redirecionar o olhar, romper com perspectivas que enxergam as crianças como incompletas, sem fala, um vir a ser e seres inocentes. Compreender as crianças enquanto sujeito de direitos que produz cultura é o primeiro passo para que haja uma educação de forma diferenciada, com espaços de educação e cuidado que lhes oportunizem protagonizar essa experiência na sua heterogeneidade (Coutinho, 2002). Portanto, para que o problema seja definido a partir do interesse da criança, é imprescindível escutá-la. Flávio Santiago e Ana Lúcia Faria (2016) enfatizam que a disposição de escuta das crianças exige que as professoras se arrisquem a ouvir não só a linguagem oral, mas as diversas formas de comunicação das crianças: seus gestos, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som.

O segundo aspecto apontado pelas autoras para a organização do trabalho pedagógico por projetos na Educação infantil é o mapeamento de percursos (Barbosa; Horn, 2008). As crianças, juntamente com a professora, irão organizar as ideias sobre como o projeto pode ser

encaminhado, o que precisa ser feito, como os materiais serão obtidos, como as responsabilidades serão distribuídas, entre outros. Aqui, há a construção de calendário, lista de atividades e divisão das tarefas. Para Kátia Agostinho (2010), a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas é uma ação respeitosa aos sujeitos envolvidos no ato educativo. Ela deve ser pensada como prática de cidadania vivida, para que se estrutrem os cotidianos de vida coletiva.

A defesa da participação das crianças nos contextos de sua educação é princípio fundador para que estes espaços se estabeleçam construtores de uma sociedade democrática; com franca intenção de pensar e contribuir para um projeto emancipatório que tenha por base os valores da solidariedade, cidadania, democracia e justiça social. A ideia de educação democrática e justa traz consigo o imperativo da participação (Agostinho, 2010, p. 25).

Desse modo, de acordo com a autora, para que as crianças sejam consideradas como atores sociais e sujeitos de direitos<sup>45</sup>, é indispensável garantir a participação infantil. Quando há a abertura de um espaço para a efetiva participação das crianças, há a possibilidade consciente de que as crianças estrutrem suas rotinas pedagógicas e sejam agentes de seu processo de aprendizagem. No entanto, Fátima Oliveira (2017) enfatiza que é importante atentar-se para a romantização da participação infantil, a qual não deve se limitar apenas à possibilidade de que as crianças falem, mas, sim, compreender as visões de mundo que elas trazem a partir de suas perspectivas. Outro risco associado à ideia de participação infantil, segundo a autora, está em considerá-las como um bloco, ou seja, não levar em conta questões de classe, gênero e etnia que caracterizam as crianças. Esse ponto é fundamental para refletir criticamente sobre a participação infantil, pois não basta escutar o que as crianças dizem, mas o que suas falas impactam na sociedade, se a diversidade de contextos é considerada e se as diferentes infâncias têm seus direitos protegidos (Oliveira, 2017). Com isso, garantir a participação da criança não é suficiente, é preciso ir além. Permitir que as vozes das crianças provoquem mudanças sociais é a chave para que haja o protagonismo infantil.

O terceiro aspecto é a coleta de informações (Barbosa; Horn, 2008) que podem ser buscadas em diferentes fontes: conversas com informantes que sabem sobre o tema, passeios,

---

<sup>45</sup> A publicação brasileira de Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (Brasil, 2009), cuja primeira edição data de 1995, expressa os direitos que são considerados nesta pesquisa como indicadores para pensar em uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Apesar de se referirem especificamente à creche, ampliamos também para a pré-escola. São direitos a: brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressar sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolver identidade cultural, racial e religiosa.

visitas, exploração de materiais, pesquisas na biblioteca, em laboratórios, em ateliês, entre outros, pois tudo dependerá do tema que será investigado. Kátia Agostinho (2010) destaca que, além das crianças, também deve haver o reconhecimento da importância da participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação - profissionais, familiares e comunidade - para a construção e a implementação de espaços educativos que sejam verdadeiramente democráticos. Incluir em seus projetos a participação da família e da comunidade, ampliando as fronteiras sociais significa pensar a instituição de ensino como comunidade educativa. O espaço educativo pode se tornar um lugar de criação cultural e não apenas de transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, a instituição de ensino deve tornar-se um espaço aberto, onde os indivíduos aprendem uns com os outros. A participação das famílias e da comunidade torna-se uma parceria importantíssima, pois podem ser excelentes informantes para as crianças e incentivar suas investigações (Barbosa; Horn, 2008).

O quarto aspecto é a sistematização das informações coletadas em diferentes linguagens (Barbosa; Horn, 2008). Pode ser por dramatização, confecção de jogos, experiências científicas, desenhos, marcenaria, música, textos coletivos, enfim, há uma infinidade de possibilidades. Malaguzzi (2016) entende que todos os seres humanos têm múltiplas linguagens, principalmente as crianças. Por isso, é necessário oferecer para elas muitas experiências para que tenham a oportunidade de expressar as suas diversas linguagens. Além disso, devem ser oferecidas diferentes formas de representação, como o desenho e a modelagem, para que elas possam tornar visíveis as suas aprendizagens. “Ao passarem de uma linguagem para outra, as crianças descobrem que cada transformação gera algo novo, complexifica e faz aprender sobre aquela linguagem expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Barbosa; Horn, 2008, p. 119).

Por fim, o quinto aspecto apontado pelas autoras para a organização do trabalho pedagógico em projetos é a documentação (Barbosa; Horn, 2008). Nesse momento, os materiais produzidos pelas crianças formam uma memória pedagógica do trabalho, servindo como fonte de consultas para as demais crianças. As crianças podem expor aquilo que aprenderam por meio de diversas linguagens: dossiês, portfólios, fotografias, gravação de áudio etc. (Barbosa; Horn, 2008). Carla Rinaldi (2016) destaca que a tarefa das professoras não é somente permitir a expressão das múltiplas linguagens, mas também devem possibilitar que essas linguagens sejam negociadas, agregadas, enriquecidas por meio da troca de ideias. A ferramenta que as/os profissionais de educação devem utilizar para que essa escuta seja visível é a documentação, pois ela garante que o outro ouça e seja ouvido e que a criança possa se observar a partir de outro ponto de vista (Rinaldi, 2016).

Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2016) demonstram que documentar sistematicamente os processos e os resultados do trabalho realizado com as crianças fornece às próprias crianças, famílias e comunidade uma memória concreta e visível que servirá de trampolim para os próximos estágios de aprendizagem. Além disso, ela fornece informações detalhadas que podem servir como fonte de pesquisa para outras crianças e indicar o que precisa ser melhorado e renovado. Carla Rinaldi (2016) explica que, ao produzir a documentação, as crianças podem compreender não apenas os seus processos, mas o que é valorizado como significativo para os seus percursos de aprendizagem e percebem que o que elas dizem e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado, apreciado e compreendido.

Gunilla Dahlber (2016) acrescenta que a documentação e a avaliação andam juntas, pois o que é documentado é aquilo que foi considerado de mais valor no processo. “Dentro da palavra avaliação está a palavra valor. Valorizar significa dar valor a esse contexto de ensino e a certas experiências e interações dentro daquele contexto” (Dahlber, 2016, p. 243). Dessa maneira, para a autora, quando a documentação é produzida, é concretizado aquilo que mais merece destaque no processo e as crianças começam a compreender o que é significativo para a sua aprendizagem e isso se constitui como avaliação. Assim, não é possível documentar sem avaliar. “A avaliação se torna parte dos processos de aprendizagem conforme você se conscientiza das suas escolhas e dos seus valores, conforme você compreende sua ética” (Dahlber, 2016, p. 243).

Geralmente, a documentação e a avaliação são destinadas somente para que os adultos sejam informados sobre o que acontece com as crianças. Ao incluir as famílias e as crianças na organização da documentação, modifica-se o espaço de participação, pois todas/os contribuem com o processo (Barbosa; Horn, 2008). Nesse sentido, pensar o trabalho com projetos, a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância, é defender uma pedagogia da Educação Infantil que leve à transformação social a partir de um entendimento de que a participação da criança é fundamental para que ocorra a educação e a aprendizagem nas instituições da primeira infância.

Assim, a professora, ao realizar projetos com sua turma, nunca irá trazer respostas prontas e nem facilitar a aprendizagem, mas, sim, irá problematizar o que as crianças trazem, tornando suas perguntas mais complexas. Ademais, as professoras são parceiras das crianças, oferecendo auxílio, recursos e estratégias. Para Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), o papel das/os docentes, ao organizarem o trabalho pedagógico por projetos com as crianças, é, prioritariamente, criar um ambiente propício em que as crianças possam expressar livremente suas dúvidas, curiosidades, conhecimentos e que, nesse lugar, suas vozes sejam escutadas, consideradas e concretizadas, levando ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a

professora deve criar um ambiente de investigação, ou seja, um espaço de criação, reinvenção, erro, inquietação e descoberta em que as crianças trocam ideias umas com as outras.

Além desses aspectos, Barbosa e Horn (2008) enfatizam que é tarefa das/os docentes relacionar o tema escolhido com os objetivos pedagógicos da Educação Infantil. Para tal, devem se atualizar em relação ao tema escolhido através de pesquisas, diálogos com parceiros, leituras e apresentar propostas de trabalho ao grupo de crianças. O registro e a avaliação também fazem parte do trabalho das profissionais da educação e, com isso, há a criação de uma memória educativa. Às professoras cabe estarem atentas ao que às crianças trazem, conectando os conhecimentos, as dúvidas e as inquietações ao conhecimento científico.

Sendo assim, é função das profissionais de educação desempenhar um papel fundamental ao realizar projetos com as crianças, pois, através da escuta sensível, da observação e diálogo, propõem estratégias que incentivem a pesquisa e a troca de conhecimentos entre as crianças. Nesse contexto, as famílias também são fundamentais na construção do projeto. Em um diálogo aberto, unidade escolar, professoras/ e família pensam estratégias que incentivem o espírito investigativo das crianças. Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2008) argumentam que a instituição de educação deve se tornar uma comunidade educativa em que não haja fronteiras entre as professoras e as famílias de forma que ocorra a construção interativa de saberes e o compartilhamento do sentimento de pertencimento.

Dessa maneira, a utilização dos projetos nas unidades educativas é uma possibilidade de admitir que as crianças sejam protagonistas de seu processo de educação e aprendizagem, pois lhes é permitido que expressem e desenvolvam suas múltiplas linguagens. Nesse aspecto, é importante lembrar que esse protagonismo não está relacionado ao entendimento simplório do senso comum de apenas conceder que as crianças pequenas participem de sua construção de conhecimento de forma pontual. Para que isso se concretize, a ação de escuta é fundamental nesse processo e será o próximo tópico abordado neste capítulo.

## 2.2 UMA DOCÊNCIA PAUTADA PELA ESCUTA, UM PROJETO ARTICULADO AO OUVIR

Desde o início, as crianças escutam e exigem que sejam ouvidas, através dos choros, gritos, gestos e olhares. Elas são seres sociais desde que nascem e sabem que escutar as linguagens que a cultura produziu irá fazer com que se apropriem dos seus símbolos e códigos e se socializem (Rinaldi, 2016). Por isso, os adultos têm muito o que aprender com as crianças.

Se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por que”. As crianças podem nos dar a *força da dúvida* e a *coragem do erro*, do desconhecido. Elas podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros (Rinaldi, 2016, p. 246).

Ao escutarem verdadeiramente as crianças, as professoras têm a oportunidade de se encantar com o mundo que as rodeia. Isso porque, para as crianças, tudo no mundo é encantador: os cheiros, os sabores, as cores, as texturas, os sons e tudo que dá sentido à vida (Santiago; Faria, 2016). Carla Rinaldi (2016, p. 236) define o que é escuta em 14 (catorze) tópicos:

1. a escuta precisa ser sensível aos aspectos que conectam as pessoas;
2. a escuta precisa ser aberta para que os sujeitos possam ouvir e ser ouvidos, escutando com todos os sentidos que o ser humano possui e não somente a audição;
3. a escuta deve reconhecer as múltiplas formas de linguagens, de símbolos e códigos que são utilizados para que as pessoas se comuniquem;
4. a escuta interna possibilita a ouvir o outro, porém, só é possível ser realizada quando o sujeito é escutado;
5. a escuta exige que haja distanciamento do tempo cronológico, pois há o tempo do diálogo e da reflexão interna;
6. a escuta requer que se tenha curiosidade, interesse e questionamentos compreendendo que toda a verdade pode ser falsificada;
7. a escuta não traz as respostas e sim perguntas;
8. a escuta é gerada e estimulada pela emoção do outro;
9. a escuta deve ser aberta a todas as possibilidades de interpretações e pontos de vista;
10. a escuta é ação no sentido de considerar e interpretar quem está sendo escutado;
11. a escuta exige que se abdique dos julgamentos e preconceitos;
12. a escuta retira as pessoas do anonimato;
13. a escuta é fundamental para qualquer relação;
14. a escuta ocorre dentro de um contexto em que há um que ouve e um que fala e todos devem se sentir legitimados.

Portanto, para Rinaldi (2016), escutar verdadeiramente o outro (seja criança, adulto, idoso) é se responsabilizar pelo que é compartilhado. E, por isso, a pedagogia da escuta não é restrita à unidade educativa, sendo uma atitude para a vida como um todo, pois escutar é o que conecta os seres humanos com o outro. De acordo com Kátia Agostinho (2018), a contribuição da escuta do ponto de vista das crianças deve ter como princípio o reconhecimento de que o que elas expressam é próprio delas e, por isso, é necessária uma escuta que esteja atenta e

sensibilizada a enxergar e acolher ao outro. Por essa razão, não faz sentido falar em dar voz às crianças, pois elas já têm voz que precisa ser apenas escutada e reconhecida. Esse entendimento sobre a escuta das crianças, como enfatizam Flávio Santiago e Ana Lúcia de Faria (2016, p. 79-80):

Possibilita a ampliação do nosso olhar frente ao sujeito criança, especificando as múltiplas relações que estabelecem com o mundo. Entre elas, seu pertencimento racial, de gênero, de classe e de idade, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura. Elas são meninas pequenas e meninos pequenos, negros/as e não negros/as indígenas e não indígenas, que, no convívio com as diferenças e sendo capazes de estabelecer múltiplas relações, constroem saberes, reproduzindo e também criando novos significados, demonstrando que dentre as oportunidades de que fruem por serem crianças, vivem a especificidade infantil, criando e recriando culturas, reproduzindo, transgredindo, inventando...

Com isso, Santiago e Faria (2016) demonstram que enxergar as crianças pequenas como sujeitos que criam e reconstroem as relações sociais permite que elas sejam vistas e reconhecidas as potencialidades de criação, o que compartilham entre elas, o que é singular de cada uma, expondo as suas relações com o mundo e com as pessoas que as cercam. As diferentes linguagens pelas quais a criança pode se expressar (palavras, choros, mordidas, sorrisos, carinhos) precisam ser vistas, sendo necessário, para isso, que as professoras estejam atentas a essas diversas linguagens infantis que, ao longo da história, foram desconsideradas na insensibilidade construída pelo adultocentrismo (Santiago; Faria, 2016).

Escutar os pequenos é o imperativo para que eles participem (Agostinho, 2014). Segundo Catarina Tomás (2007), as crianças sempre fizeram parte da sociedade e dela participaram nos diversos espaços em que estão inseridas, seja na igreja, em casa, nas praças e nos espaços públicos. Todavia, essa participação não era visível e não estava atrelada a um direito que elas possuíam e que deveria ser respeitado (Tomás, 2007). A participação só foi ser considerada um direito da criança em 1989<sup>46</sup> a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que trouxe, além deste, o direito à provisão e à proteção<sup>47</sup>. Em se tratando dos direitos à participação, eles se referem aos direitos civis e políticos (nome e identidade), ao

---

<sup>46</sup> “No Brasil, os direitos específicos das crianças aparecem na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), com todo o movimento de abertura do país. Em 1990, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto de intensa mobilização da sociedade civil brasileira, constituindo-se um instrumento de luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças (BRASIL, 1990). Com ele, temos uma nova concepção de criança como ‘sujeito político’ e ‘sujeito de direitos’, considerando, assim, as crianças com status próprio de cidadãos, contrapondo-se ao, então, Código de Menores, que concebia a criança apenas como Imenor carente, abandonado ou infrator” (Agostinho, 2014, p.1133-1134).

<sup>47</sup> O direito de provisão está relacionado ao reconhecimento dos direitos sociais da criança (saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura). Os direitos de proteção são relativos à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito (Soares, 2005).

direito a ser consultada e ouvida, ao direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e ao direito de tomar decisões em seu proveito (Soares, 2005). Entretanto, apesar de progressivamente haver uma maior conscientização dos direitos das crianças, ainda existem muitos desafios para que sejam vivenciados na prática.

Segundo Kátia Agostinho (2013), o direito à participação é o menos enfatizado em relação aos outros, em se tratando das práticas sociais, pois há muitas barreiras que precisam ser vencidas para que ele seja colocado em prática. Para a autora, isso se deve ao fato de que o reconhecimento das crianças como cidadãos de direito é recente e por isso ainda permanecem lacunas para que estes sejam vivenciados nos diferentes espaços que as crianças ocupam. Frequentemente, os adultos ainda não acreditam que as crianças são capazes de emitir opiniões e não valorizam as perspectivas que elas trazem, visto que a forma como elas se expressam não é reconhecida por eles (Agostinho, 2013).

Outro ponto destacado pela autora citada acima é a tensão que há entre as concepções de proteção e participação, pois, ao enfatizar a visão das crianças como seres que têm o poder de exercer sua autonomia e serem competentes, é arriscado que se desconsidere o seu lado dependente e vulnerável (Agostinho, 2014). Há uma interdependência geracional entre adultos e crianças em que um depende do outro. As crianças claramente são diferentes dos adultos e dependem dele e, por isso, possuem direitos civis e políticos específicos. Já os adultos dependem das crianças para que a sociedade continue sobrevivendo. Nesse sentido, é preciso estar atento para que as relações sejam equilibradas de forma que nem se dê tanta ênfase na autonomia da criança a ponto de cair na armadilha de a tratar como adulto e nem que se proteja tanto a criança e acabe não se considerando a sua capacidade de agir de forma ativa (Agostinho, 2013; 2014). A complexidade da participação infantil está em compreender as infinitas maneiras de a criança se expressar, entendendo-se e que cada uma tem seu tempo, seu ritmo e sua maneira de se comunicar (Agostinho, 2013).

Catarina Tomás (2007) demonstra que as dinâmicas escolares não estão preparadas para lidar com a participação das crianças, já que são pensadas e organizadas, predominantemente, em relações verticais. Isso acontece quando a unidade educativa prioriza as expressões verbais, orais e escritas das crianças e, normalmente, não considera a experiência, as vivências e os saberes que elas trazem. Conforme aponta a autora, o conceito de participação possui sentidos variados que se cruzam entre si. Dentre os conceitos, há a ideia central em considerá-la como “um processo fundamental do sistema democrático” (Tomás, 2007, p. 48). O princípio de educação democrática e justa está diretamente relacionado com a participação, sendo o poder que as crianças têm para influenciarem nas tomadas de decisões em situações que lhes dizem

respeito (Agostinho, 2013). Manuel Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2006) acrescentam que a participação é condição absoluta para se efetivar o discurso dos direitos da infância, nas suas diversas esferas – política, econômica e simbólica.

Diante do exposto, percebe-se que a participação da criança está intrinsecamente relacionada com a capacidade do adulto de a escutar. Mas essa escuta não se limita a ouvir o que a criança diz, mas, sim, reconhecer que as crianças possuem diversas maneiras de se expressar e se comunicar. É preciso escutar as crianças e se conectar com elas em uma relação horizontal e respeitosa. No entanto, não basta ouvir as crianças, é necessário agir diante do que elas expressam. Para isso, Eloísa Rocha (2008) traz o termo *ausculta*, que vai além da percepção auditiva e recebimento da informação, mas abrange uma interpretação que é feita pela comunicação. Com crianças pequenas, é preciso ativar a *ausculta* no sentido de conseguir ouvir os sentimentos, os pensamentos, a imaginação que as crianças trazem. Isso requer uma sensibilidade e atenção para que sejam compreendidas as diversas maneiras de as crianças se comunicarem, promovendo uma relação que valorize sua contribuição para a sociedade, enquanto crianças (Agostinho, 2018).

A orientação educativa, guiada pela *auscultação* das crianças, coloca em relevo a importância da observação aguçada nas particularidades expressivas, em um contexto que a linguagem extra verbal é bastante presente, e permite um permanente redimensionamento das relações educativo-pedagógicas compartilhadas por adultos e crianças na Educação Infantil (Agostinho, 2018, p. 161).

Kátia Agostinho (2018) salienta que as particularidades da educação de crianças pequenas estão ancoradas em reconhecer o tempo da infância como um tempo de direitos e que supere práticas que se restringem aos cuidados de higiene e/ou que organizam o trabalho pedagógico segundo a lógica do Ensino Fundamental. As instituições de Educação Infantil devem oferecer uma educação “em que as crianças possam viver plenamente sua infância sem imposição de modos ritualísticos inflexíveis, tais como os cristalizados nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares” (Cerisara, 2004, p. 36-37).

De acordo com Willian Corsaro (2011), os estudos no campo da Sociologia da Infância consideram a criança como um sujeito de direitos e ativo nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos. A nova visão da criança, que não é mais considerada com um ser passivo, desprotegido e que não tem voz, começa a fazer com que ela passe a ser estudada segundo o seu ponto de vista, e não mais os adultos falando sobre ela. Assim, as crianças passam a ser informantes principais de pesquisas. Contudo, sabe-se que essa prática investigativa ainda

enfrenta o grande desafio de vencer o adultocentrismo histórico que não sabe escutar as crianças (Agostinho, 2018).

Silvia Cruz e Sandra Schramm (2019) destacam que essas produções científicas que focam no que as crianças dizem, trazem de inovador que o objetivo não é avaliar as crianças ou demonstrar alguma peculiaridade, mas, sim, conhecer o que elas têm a dizer e o que sentem. Essa inovação amplia o conhecimento sobre os contextos educacionais destinados a meninos e meninas de 0 a 6 anos e, conseqüentemente, aumenta a possibilidade de melhorar a qualidade da educação oferecida nas creches e pré-escolas (Cruz; Schramm, 2019). Além disso, esse tipo de investigação reafirma a imagem da criança como competente para trazer diretamente a sua perspectiva sobre a sua experiência no contexto educativo contribuindo, assim, para a construção de uma imagem cada vez mais fidedigna das crianças (Cruz; Schramm, 2019).

Com isso, as pesquisas que escutam crianças acabam colocando em prática o seu reconhecimento como atores sociais de plenos direitos, motivadas pelo movimento de reconceitualização da infância. Portanto, elas são reconhecidas como informantes privilegiadas de seus mundos de vida, contrapondo-se ao histórico percurso de se estudar as crianças a partir da perspectiva do adulto (Agostinho, 2018). Contudo, essa escuta deve superar a ideia de que basta ouvir, deve-se ter a consciência de que escutar é se responsabilizar em relação ao outro e responder de forma respeitável aquilo que é enunciado (Castro, 2016). Agostinho (2018) salienta alguns aspectos dos aprendizados dessa escuta: “o reconhecimento da pertença das crianças nas diferentes categorias sociais (classe, étnico racial, gênero, etc.); a brincadeira, o jogo e a ludicidade; a interatividade e suas culturas de pares; o corpo e a afetividade; as diferentes linguagens; a reiteração; o humor, a curiosidade e a simultaneidade de ações” (Agostinho, 2018, p. 161). Silvia Cruz e Sandra Schramm (2019) também enfatizam que a “construção de práticas pedagógicas de qualidade na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos de todas as crianças. Um desses direitos é ser ouvida e ter a sua opinião levada em conta” (Cruz; Schramm, 2019, p. 7). Assim, as ações que buscam captar a contribuição geracional das crianças auxiliam para a construção de uma proposta de Educação Infantil própria para as crianças pequenas, inclusiva, democrática e emancipatória (Agostinho, 2018).

Dessa forma, o trabalho com projetos na Educação Infantil pode ser uma maneira de fazer com que as crianças, docentes e comunidade sejam investigadoras/es. Conforme Maria Carmen Babosa e Maria das Graças Horn (2008), para as crianças, trabalhar com projetos é, também, aprender a dialogar com o grupo, a construir uma aprendizagem coletiva, a ser flexível para as novas ideias, a organizar o seu conhecimento, a interpretar o que o outro diz, a formular

conceitos teóricos, a decidir, a verificar e analisar a viabilidade de executar o pensamento, a mudar os planos, a desvendar o novo, a ampliar os seus saberes e garantir a inclusão dos conhecimentos prévios na rede de saberes compartilhados. Ou seja, por meio do processo de efetivação de um projeto com as crianças na Educação Infantil, é possível exercer o processo de escuta docente, escuta entre as crianças e a constituição da prática do ouvir enquanto se investiga um tema e constitui o saber sobre o que se pesquisa. Trabalhar com projeto, em uma perspectiva da escuta como balizadora das articulações entre saberes, é proporcionar uma experiência científica para as crianças, uma vivência muito próxima à adquirida por pesquisadoras/es em diferentes áreas do conhecimento. Não se trata de realizar projetos com esse intuito, mas de compreendê-los como práticas de investigação científica.

A unidade educativa passa a não ser uma preparação para a vida quando aceita que naquele contexto haverá dúvidas, erros, incertezas e mudanças. Isso significa que, nesse espaço, muitas perguntas não serão respondidas de imediato ou até mesmo não terão resposta, o que, de fato, caracteriza uma investigação. As crianças precisam entender que, para cada pergunta, não haverá uma única resposta correta. Ao dar respostas prontas às crianças, retiram-se dela a curiosidade e o desejo de ir atrás das respostas e de construir coletivamente soluções. Quando elas têm a oportunidade de ir em busca de respostas para as suas perguntas, elas compreendem que suas descobertas são úteis (Rinaldi, 2016).

Através da realização dos projetos com as crianças, as profissionais da educação têm a chance de transformar a sua prática, pois lhes é permitido ser vulneráveis, não saber todas as respostas e errar. Além disso, o uso de projetos transforma o ambiente de mesmice em um trabalho dinâmico e imprevisível. As professoras podem refletir sobre a sua prática, atualizar as suas visões de mundo e conhecer os diversos pontos de vista através da escuta (Barbosa; Horn, 2008). Segundo Carolyn Edwards (2016), não há como descrever de forma definitiva o papel das professoras pelo fato de as suas funções sofrerem constantemente mudanças na medida em que as necessidades das crianças e das famílias se alteram. “Devemos saber pegar a bola que a criança nos joga e lançá-la de volta de maneira que a criança queira continuar brincando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos conforme vamos indo” (Filippini, 1990, *apud* Edwards, 2016, p.156).

Isso significa que as/os profissionais da educação e a criança precisam que suas habilidades estejam em sintonia, para que seja possível construir um processo de educação e aprendizagem, ou seja, para que a professora possa pegar uma ideia que as crianças lançam e devolvê-la à turma provocando uma situação que as instigue a buscar seus conhecimentos. Assim, o papel das profissionais de educação está voltado para que sejam provocadoras de

descobertas por meio de uma escuta sensível embasada no diálogo, na ação e na construção de conhecimentos das crianças (Edwards, 2016).

No entanto, será que as unidades educativas de Educação Infantil do Distrito Federal são orientadas para trabalhar sob a perspectiva de projetos com as crianças? Este será o assunto abordado no tópico subsequente.

### 2.3 ORIENTAÇÕES NA NORMA: PROJETO E ESCUTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SEEDF

Para verificar como e/ou se a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) orienta a organização do trabalho pedagógico através de projetos na Educação Infantil, foram analisados seis documentos. A razão da escolha desses documentos, dentre os outros que a SEEDF disponibiliza, ocorreu pelos seguintes fatores: o documento “Orientação pedagógica projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas” (SEEDF, 2014) por ter como objetivo colaborar para que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições seja construído coletivamente de forma que haja a ampla participação de toda a comunidade educativa nas decisões sobre os rumos da instituição. Já os documentos da “Plenarinha” (SEEDF, 2015, 2023)<sup>48</sup>; “O brincar como direitos dos bebês e crianças” (SEEDF, 2020) e “Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir” (SEEDF, 2021) foram escolhidos para análise em razão de serem os três principais projetos indicados pela Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, sob a coordenação da Diretoria de Educação Infantil – DIINF. Por fim, o “Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil” (Distrito Federal, 2018), por oferecer fundamentos norteadores que subsidiam as instituições de Educação Infantil na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. A seguir, é apresentado um quadro dos documentos analisados por ordem crescente de publicação.

---

<sup>48</sup> A III Plenarinha: “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico” (SEEDF, 2015) foi analisada por seu tema ser a escuta sensível às crianças, o que contempla o objeto deste estudo. Já a XI/XII Plenarinha: Identidade e Diversidade na Educação Infantil: “Sou assim e você, como é?” (SEEDF, 2023), por ser a última plenarinha publicada até o momento de escrita deste capítulo.

Quadro 5 - Documentos da educação no DF

<b>Título do documento</b>	<b>Ano</b>
<b>Orientação pedagógica projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas</b>	2014
<b>III Plenarinha: “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico</b>	2015
<b>Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil</b>	2018
<b>O brincar como direitos dos bebês e crianças</b>	2020
<b>Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir</b>	2021
<b>XI/XII Plenarinha: Identidade e Diversidade na Educação Infantil: “Sou assim e você, como é?”</b>	2023

Fonte: Site da SEEDF (2023) - Elaborado pela autora (2023)

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) tem como objetivo nortear as instituições da primeira infância para um trabalho coletivo ao elaborar, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas a fim de que seja oferecida uma educação de qualidade às crianças. O currículo traz uma breve discussão sobre o território do Distrito Federal para discutir sobre quais infâncias e quais crianças pertencem a esse lugar e como se relacionam. Segundo o documento, a criança é definida “como sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva” (Distrito Federal, 2018, p. 14). Nesse sentido, no currículo, o trabalho educativo das instituições de Educação Infantil deve ter um olhar amplo que englobe as diversas infâncias constituídas historicamente no Distrito Federal, não podendo considerar que exista uma criança e uma infância universal e ideal.

Desse modo, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018), a prática docente deve considerar a diversidade de infâncias e crianças presentes nesse território, proporcionando trocas de experiências entre as crianças, para que compartilhem seus conhecimentos, sua cultura, de forma que aprendam umas com as outras e respeitem a diversidade cultural. “Faz-se necessário desenvolver um olhar e uma escuta atenta à cultura, respeitando histórias e modos de vida e de estar no mundo da criança, bem como sua formação identitária nas relações que estabelece com sua cultura” (Distrito Federal, 2018, p. 17).

A 2ª edição do documento citado acima foi construída alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Distrito Federal, 2018). Nesse sentido, a Educação Infantil também está inserida no texto preliminar da Base, mas sua estrutura é diferente do Ensino Fundamental e Ensino Médio, propondo os campos de experiência<sup>49</sup> que estão embasados nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>50</sup> (Brasil, 2017). As autoras Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Moruzzi (2016) questionam a inserção da Educação Infantil na Base Comum pelo fato de que não há como pensar em propostas pedagógicas que englobem a diversidade se “o comum e o universal impõem, desde logo, um conteúdo que deve ser "homogêneo", único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 51). Além disso, as autoras fazem críticas aos Campos de Experiência na medida em que se corre o risco de eles serem interpretados como conteúdos clássicos e fragmentados em disciplinas. Fábio Pereira (2020) também faz essa crítica ao afirmar que,

quando a BNCC sugere objetivos de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (Pereira, 2020, p. 83).

Concordando com os autores citados anteriormente, apesar de a BNCC parecer ter um ganho por trazer os Campos de Experiências como diferenciação dos conteúdos escolares, ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 45-52), ela acaba ignorando as diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições, entre as comunidades nos mais diversos contextos das regiões brasileiras. Quando a BNCC propõe objetivos de desenvolvimento, deduz-se que todas as crianças têm as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores culturais, econômicos, de gênero, raça, classe social, entre outros, têm pouca influência na aprendizagem.

No entanto, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil, embora esteja embasado na BNCC, enfatiza que o fato de não estar organizado em disciplinas, matérias ou áreas de conhecimento, mas em campos de experiências, é relevante, pois demonstra que ele não é fragmentado, mas, sim, que, no processo de educação e aprendizagem,

---

<sup>49</sup> Intitulados como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Distrito Federal, 2018).

<sup>50</sup> Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

tudo está relacionado. Portanto, a organização do trabalho pedagógico por meio de campos de experiência deve ser pautada em um processo educativo que leve em conta as diversas linguagens que as crianças expressam. A fala, as demonstrações de afeto, os registros, os movimentos e os olhares precisam ser considerados nas manifestações infantis de forma que as crianças possam ser provocadas a conhecer o mundo através da troca com seus pares.

Assim, os pequenos vão se apropriando da cultura que a humanidade criou ao longo da história e, por meio das linguagens organizadas por campos de experiências, leem e internalizam o mundo ao seu redor, fazendo uso dessas linguagens como ferramentas para a compreensão do mundo e produção de novos significados (Distrito Federal, 2018, p. 61).

Em se tratando especificamente de projetos, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018, p. 61) tem a concepção de que, “ao realizar atividades, desenvolver projetos, vivenciar experiências nos âmbitos de formação pessoal e social e conhecimento de mundo, e ao adotar as múltiplas linguagens expressas pelos campos de experiência, a criança tenha o direito a aprender.” Desse modo, a organização curricular, por meio dos campos de experiência, pode possibilitar que os projetos possam ser vivenciados na Educação Infantil, pois traz um olhar sobre a criança que entende que as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem através de uma multiplicidade de linguagens. “Palavras, gestos, afetividade, desenho, olhares, enfim tudo que compõe o espaço educativo deve funcionar como referência de constância e continuidade para a criança, tornando a instituição que oferta Educação Infantil propícia a abrir caminhos para a descoberta e para as manifestações infantis” (Distrito Federal, 2018, p. 61).

Além disso, o referido documento demonstra que as estratégias pedagógicas devem se distanciar da ideia de oferecer uma série de atividades para as crianças sem sentido para elas, apenas com o intuito de mantê-la entretidas, mas, antes, de promover uma organização do trabalho pedagógico por meio de temas geradores, projetos, vivências, entre outros que permitem à criança ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

Neste espaço, cabe uma breve consideração sobre as possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. O importante é que essas estratégias sejam passíveis de atribuição de sentido por parte das crianças, e não sirvam apenas para mantê-las ocupadas ou controladas, afastando-as das experiências de vivenciar seu protagonismo infantil no processo educativo (Distrito Federal, 2018, p. 34).

De acordo com Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), trabalhar com projetos não está relacionado com uma sala cheia de informações e crianças realizando uma série de atividades, pois com frequência essas atividades são repetitivas, padronizadas e realizadas uma atrás da outra, sem nenhum sentido. O resultado disso são processos fragmentados e que não levam a nenhuma reflexão. Para as autoras, realizar projetos na Educação Infantil é ter uma organização do trabalho pedagógico que esteja aberta para aprender sobre os diversos conhecimentos construídos ao longo da história através dos saberes que as crianças trazem e daquilo que elas vão em busca de aprender.

Em contrapartida, o fato de o currículo estar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) leva ao risco de que haja uma presunção de conteúdos universais que devem ser ensinados às crianças. Como uma Base organizada em direitos de aprendizagem que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens, desde a creche até a etapa final da Educação Básica, conseguiria contemplar todas as singularidades e as diversidades dos milhões de estudantes brasileiros? Dessa maneira, torna-se importante estar atento a uma perspectiva de trabalho pedagógico na Educação Infantil em que prevaleçam as experimentações, a expressão de diversas linguagens, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, o que é impossível de ser homogeneizado e padronizado.

Outro ponto que o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) se refere, ao falar de projetos, é que as famílias devem ser convidadas pela instituição educativa para construir algo com as crianças de forma que o vínculo seja mantido através da realização de atividades ou projetos com as crianças.

Assim, para que os laços sejam estreitados, a relação seja de confiança mútua e o núcleo das ações seja a criança, a instituição educativa para a primeira infância precisa se organizar no sentido de: convidar a família e/ou responsáveis para produzir algo ou realizar atividades ou projetos com as crianças; envolver a família e/ou responsáveis em projetos, tais como narração e ou leitura de histórias para as crianças em casa, pesquisas etc. (Distrito Federal, 2018, p. 46).

Segundo Carolyn Edwards (2016), em se tratando de projetos na Educação Infantil, as famílias devem ser envolvidas e estimuladas a participar da investigação com as crianças, buscando os recursos necessários, contribuindo com suas experiências e saberes. Ademais, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) demonstra que os princípios que devem pautar as propostas pedagógicas na Educação Infantil são os éticos, políticos e estéticos, conforme é apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Éticos, no sentido de desenvolver autonomia, responsabilidade, solidariedade; políticos, voltados para o exercício da criticidade, cidadania e

democracia; estéticos, para desenvolver sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (Distrito Federal, 2018).

Assim, as instituições de Educação Infantil devem favorecer contextos nos quais a criança possa desempenhar um papel ativo e seja desafiada a investigar e a resolver as questões que lhe causam dúvidas para que construa significados sobre si mesma e o ambiente em que está inserida (Distrito Federal, 2018). O trabalho com projetos na Educação Infantil possibilita que esses princípios sejam vivenciados na prática, pois pressupõe que as atividades sejam investigativas em que é priorizada a participação ativa da criança na resolução de questões do cotidiano por meio do conhecimento científico, visando despertar a sua curiosidade e interesse. (Penitente *et al.*, 2018).

Porém, em razão de o Currículo em Movimento – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) se apoiar nos campos de experiência definidos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), corre-se um grande risco de entrar em contradição com o trabalho relacionado aos projetos a partir do interesse das crianças dependendo da forma como as profissionais da primeira infância o interpretam, pois, se considerados como uma lista de saberes que devem ser ensinados e competências que devem ser desenvolvidas em cada faixa etária, acaba-se por ignorar que as crianças sejam agentes sociais e tenham direito à participação nas rotinas cotidianas. Além disso, menos os direitos de aprendizagem e mais os objetivos, que engessam o trabalho na Educação Infantil, podem fragmentar enormemente as práticas educativas, o que também entra em contraposição com o trabalho por projetos.

Isso foi constatado no décimo primeiro caderno-guia da Plenarinha - Identidade e Diversidade na educação: “sou assim e você, como é?” no qual é descrito que: “o tema visa fortalecer o respeito às diferenças, considerando os campos de experiência, o direito de expressão e de autoconhecimento, desde a infância, bem como valorizar a identidade das crianças e a diversidade das infâncias do Distrito Federal [...]” (Distrito Federal, 2023, p. 10). Contudo, a despeito de ser evidenciado que o tema busca considerar todos os campos de experiência, na página 22 do caderno-guia e em vários outros momentos<sup>51</sup>, é esclarecido que o

---

<sup>51</sup> “Dos cinco Campos de Experiência, que, dia a dia, necessitam ser articulados e integrados na organização curricular, destacaremos ‘O eu, o outro e o nós’. Isso porque esse campo contempla a ampliação de relações, a criação de vínculos, o sentimento de pertencimento, a convivência em coletividade, o respeito às distintas maneiras de pensar, ser e de agir, o autoconhecimento, capacidade de autocuidado e de reciprocidade” (Distrito Federal, 2023, p. 59); “Em todos os Campos de Experiência há atividades relacionadas a autodescobertas, mas em especial o Campo: “O eu, o outro e o nós” apresenta propostas fantásticas para que os bebês e as crianças bem pequenas se descubram, conheçam seus limites e sua identidade, entendemos que para respeitar o próximo é muito importante, primeiramente, aprender o respeito próprio” (Distrito Federal, 2023, p.78); “Considerando os referidos Campos de Experiências – que envolvem “o eu, o outro e o nós” (Distrito Federal, 2018) –, nota-se que há objetivos de

campo “o eu, o outro e o nós” será o campo em destaque, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Todos os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e as linguagens estão imbricados nos Campos de Experiências e devem ser considerados para evitar a fragmentação do conhecimento. Mas em destaque ao tema, pontua-se aqui o Campo de Experiências O eu, o outro e nós (Distrito Federal, 2023, p. 22).

Aqui fica evidenciada a contradição que o referido documento traz. Ao mesmo tempo que nega a fragmentação, dá destaque para apenas um campo de experiência. Como bem colocado por Fábio Pereira (2020, p. 85), o campo de experiência “toma de empréstimo uma organização do currículo que pressupõe o fazer livre da criança, com atenção à qualidade das interações e a transforma em campos não de experiência, mas de aprendizagem”. Assim, por mais que a Plenarinha e, especificamente, o tema apresentado neste ano<sup>52</sup> (Distrito Federal, 2023) tenha como objetivo “apresentar uma base teórico-prática de orientação e suporte para a realização dos projetos educacionais, garantido às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a proposição de experiências educativas a partir dos Campos de Experiência” (Distrito Federal, 2023, p. 12), isso não é garantido quando no próprio documento somente um campo é destacado.

Em entrevista realizada com uma das profissionais que trabalha na Diretoria da Educação Infantil<sup>53</sup> (DIINF), foi relatado que há formação para que as professoras possam trabalhar com os três grandes projetos indicados pela DIINF<sup>54</sup>. “*O projeto brincar e alimentação não tem alteração de tema, mas o para o projeto Plenarinha são oferecidas formações para os docentes relacionada ao tema de cada ano*” (Técnica da DIINF, Entrevista, 22/12/2023). A entrevistada desconhece alguma formação voltada especificamente para a realização de projetos das docentes com a turma. No entanto, ao pesquisar quais cursos foram

---

aprendizagem e de desenvolvimento para a formação da identidade, da autonomia e do reconhecimento das diferentes culturas” (Distrito Federal, 2023, p.115).

<sup>52</sup> Conforme a dissertação de Isabel Cristina Huhn (2023, p. 41), “ao tomar conhecimento do guia e do folder explicativo sobre a Plenarinha ‘Criança arteira: faço arte, faço parte’, percebeu-se que a temática perpassava por todos os campos de experiência da Educação Infantil”. Esse foi o tema da Plenarinha em 2022. Por isso, ressaltase que essa fragmentação se retrata à análise da última Plenarinha publicada até o momento (2023).

<sup>53</sup> Esta entrevista foi realizada com uma técnica de gerência de atenção às instituições públicas de Educação Infantil da DIINF em formato virtual com o objetivo de compreender como a Diretoria de Educação Infantil da SEEDF orienta trabalho com projetos nessa etapa da educação. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice 9.

<sup>54</sup> Plenarinha” (SEEDF, 2015, 2023) “O brincar como direitos dos bebês e crianças” (SEEDF, 2020) e “Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir” (SEEDF, 2021).

oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), no ano de 2023, a pesquisadora constatou que foi ofertado o curso “EUREKA: criatividade na aprendizagem baseada em projeto”, cujo objetivo geral era repensar o conceito de criatividade para inserir a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na SEEDF, como uma possibilidade metodológica a fim de promover a aprendizagem significativa e transformadora. Outra questão que a entrevistada levantou foi que, quando os projetos são trabalhados nas unidades educativas, estão mais voltados ao nível macro, ou seja, da instituição como um todo, do que com os reais interesses das crianças.

*Existe o projeto do calendário. Água no início do ano, projeto festa junina no meio do ano... então, eu percebo que é uma forma equivocada de trabalhar com projetos. Existe o incentivo de projeto? Existe, mas é esse tipo de projeto. Projeto festivo, vamos dizer assim, né? Eu percebo isso assim. E é sempre projetos muito amplos, pra todo mundo, vivendo a mesma coisa, do mesmo jeito, é assim que eu percebo. (Entrevista, Técnica da DIINF, 19/12/2022).*

O projeto brincar cujo título do caderno guia é “O brincar como direitos dos bebês e crianças” (SEEDF,2020) tem o objetivo de promover os eixos integradores da primeira etapa da Educação Básica, interações e brincadeiras, e o direito de aprendizagem e desenvolvimento ao brincar. Com isso, esse caderno é um material que fornece fundamentos teóricos e práticos para que orientem as unidades escolares públicas e parceiras, que ofertam a primeira etapa da Educação Básica, promovendo também um diálogo com as famílias. Esse documento enfatiza que o brincar é um direito dos bebês e orienta que as práticas educativas devam ser significativas para as crianças no sentido de atender às suas reais necessidades, entre elas, a garantia do brincar. “Não se trata somente de práticas pedagógicas pensadas pelo adulto para as crianças, mas de ações planejadas e organizadas na escuta atenta e sensível, e no diálogo com elas, reconhecendo seu protagonismo e a centralidade do lugar da criança no processo elaboração da Proposta Pedagógica institucional” (Distrito Federal, 2021, p. 51). O documento traz referências de autores como Maria Carmen Barbosa (2009), Willian Corsaro (1997), Ângela Coutinho (2019), Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999), Tizuko Kishimoto (1998), entre outros, citados nesta dissertação, o que demonstra que o projeto brincar proposto pela SEEDF leva em conta a escuta das crianças. Apesar de o tema (brincar) não ser escolhido pelas crianças, ele é um direito que elas têm e deve ser garantido.

Outro projeto que a DIINF orienta que seja trabalhado nas instituições de Educação Infantil é o da alimentação. O projeto, intitulado como “Mais que Cuidar: Educar, Brincar e Interagir”, tem como finalidade apresentar reflexões e discussões sobre a alimentação

ampliando para questões que vão além da questão alimentar e nutricional, mas também relacionando com práticas sociais e culturais envolvendo a sustentabilidade e a ecologia humana. Segundo o documento, é imprescindível que os profissionais da educação tenham uma escuta ativa e acolhedora, sejam problematizadores e dialoguem com as crianças pequenas para que seja possível realizar uma Educação Alimentar e Nutricional que esteja em sintonia com as reais necessidades das crianças e promovam uma transformação para a promoção da saúde.

É importante refletir se, ao elaborar projetos que contemplem diversas culturas, oportuniza-se que os bebês e as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, no seu percurso investigativo de expressão oral, corporal e artística; na aprendizagem dos processos de fala e escuta, para que compartilhem suas experiências e vivências sociais e culturais (Distrito Federal, 2021, p. 34).

Como já mencionado, o terceiro projeto proposto pela DIINF para ser trabalhado na Educação Infantil é a Plenarinha<sup>55</sup>. Esse projeto iniciou em 2013, com o intuito de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e fazer com que participassem da elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência progrediu e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a intenção de participação efetiva das crianças (Distrito Federal, 2022). Contudo, Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020) demonstram que não está claro nos documentos analisados como os temas anuais são escolhidos e como ocorre o processo de participação e escuta das crianças para a escolha de cada tema.

Desse modo, apesar de os projetos indicados pela DIINF (Brincar, Alimentação e Plenarinha) serem nomeados como tal, neste trabalho, eles não são considerados projetos, pois não partem do interesse das crianças, estando mais caracterizados como âmbitos no trabalho da Educação Infantil que não devem ser negligenciados, mas mobilizados em diferentes ações do trabalho educativo justamente por se voltarem ao nível mais macro. Assim, como eles vêm prescritos e falam de coisas abrangentes: brincar, alimentação e participação, eles são aqui considerados em um nível supra dos projetos que deveriam nascer do encontro com as crianças. Com isso, entende-se aqui que esses três âmbitos indicados pela DIINF oferecem diretrizes às profissionais da primeira infância para desenvolverem projetos que os contextualizem e que motivem as crianças a se envolverem de modo participativo.

---

<sup>55</sup> Segundo Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020, p. 5), “[...] a Plenarinha, realizada com crianças das instituições de educação infantil do Distrito Federal, é uma assembleia ou sessão plena em que se discute determinado tema e, a partir da escuta das crianças, deveriam ser implementadas as ações no currículo”.

Quanto ao documento “Orientação pedagógica - Projeto Político-Pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas” (Distrito Federal, 2014), é ressaltado que o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa ser construído em conjunto, envolvendo a participação das/os profissionais da educação, das crianças, equipes pedagógicas e gestoras, familiares e responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões para a definição dos caminhos e alcances que a instituição deseja atingir (Distrito Federal, 2014). O Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente, pode fortalecer as instituições de ensino para que cumpram a sua função social de garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados ao longo da história em articulação com os diferentes saberes construídos pelos sujeitos em espaços sociais diversos, o que permitirá a emancipação dos envolvidos (Distrito Federal, 2014).

Além dessas orientações, em 2015, a III Plenarinha: “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico” subsidiou o debate em torno da (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, a partir da escuta sensível às crianças. Porém, Marcos Machado (2020) pontua que, apesar de a importância da participação das crianças estar presente nos documentos oficiais, não se garante que a escuta das crianças seja realizada ao elaborar o PPP, pois “não basta apenas ouvi-la e reproduzir, com o olhar do adulto, essa fala” (Machado, 2020, p. 59). É preciso, antes disso, estar convicto de que o que ela expressou foi de forma genuína, livre de qualquer medo ou expectativa de agradar os adultos. É preciso ter isso muito esclarecido, para não burlar ou manipular o que a criança expressa. Sabe-se que, ao elaborar o PPP das instituições da primeira infância, raramente as crianças são escutadas e, quando são, as suas vozes não são levadas em consideração nas tomadas de decisão. Isso foi comprovado no estudo de Marcos Machado (2020) ao demonstrar que ainda é pouco expressiva a presença das crianças nesse documento, fazendo parecer que sua participação se resume apenas em cumprir com as obrigações legais e burocráticas.

Dessa forma, ao analisar os documentos oferecidos pela SEEDF, pode-se perceber que há avanços em relação ao entendimento da criança como protagonista e sobre a concepção de criança como sujeito ativo que possui diversas linguagens<sup>56</sup>. No entanto, em relação à

---

<sup>56</sup> Segundo o documento da III Plenarinha: Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico, “para as crianças do berçário e maternal, compreendendo que elas também são sujeitos ativos e participativos, propomos observações mais ‘intensas’, com focos específicos, ou seja, observando sorrisos, choros e outras expressões faciais” (Distrito Federal, 2015, p.14). O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil traz que “as instituições que atendem à Educação Infantil precisam se organizar para acolher essas crianças, de forma que tenham um olhar e uma escuta sensível às suas necessidades, buscando estratégias de comunicação e de inserção no coletivo das próprias crianças, por meio de inúmeras formas de expressão que podem ser vivenciadas pelos humanos” (Distrito Federal, 2018, p.16). Já o caderno “O brincar como direitos dos bebês e crianças” expressa que “orientada pela concepção de criança como sujeito ativo e participativo,

organização do trabalho pedagógico por projetos na Educação Infantil a partir do interesse da criança, não há uma explicação específica que oriente as/os profissionais da Educação Infantil a trabalharem com essa proposta. Nesse sentido, não há um esclarecimento por parte dos documentos oficiais de que os projetos devam, necessariamente, partir dos interesses das crianças, visto que o que se nomeia como projetos está mais voltado para o âmbito macro, ou seja, como algo da instituição como um todo, do que para as ações pedagógicas realizadas nas salas de convivência envolvendo as professoras e os interesses das crianças diretamente. É importante ressaltar que, como enfatizado por Judy Helm e Salle Beneke (2005), a ideia não é que os projetos constituam 100% do currículo, mas que seja um tipo de educação e aprendizagem à qual as crianças precisam ter acesso.

---

é possível ressignificar e redirecionar o trabalho pedagógico, contribuindo para que as ações educativas tornem-se mais concretas e significativas ao que concerne o atendimento das reais necessidades das crianças, entre elas, a garantia do direito das crianças de brincar” (Distrito Federal, 2020, p. 51).

### 3 DA INDICAÇÃO À EFETIVAÇÃO: UM TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo central discutir algumas categorias que foram aparecendo durante a pesquisa no cotejamento entre o referencial teórico e a pesquisa de campo. De acordo com João Formosinho (2016), na investigação praxeológica, a análise de conteúdo (Bardin, 2012) é um instrumento central para o tratamento dos dados. Nesse contexto, através das gravações das entrevistas, rodas de conversa e anotações em diário de campo das observações realizadas, a análise foi organizada em três etapas embasadas na teoria de Laurence Bardin (2012):<sup>57</sup> pré-análise, exposição do material e definição das categorias.

Por meio da análise dos dados, percebeu-se que, desde o momento em que se indica um tema para o projeto até o momento em que é formulado, pensado e, por fim, como é efetivado com as crianças, a sua construção atravessa um processo complexo de entendimentos diversificados, múltiplos, que mexe com a formação docente e com a coordenação pedagógica. Então, nesse sentido, a análise busca fazer a triangulação desses dados para mostrar o caminho do que é indicado, pensado e efetivado na relação com a criança. Assim, este capítulo foi dividido em três subseções, optando-se por relacionar os projetos com a orientação de serem indicados, pensados e efetivados para e com as crianças.

Entende-se aqui como projetos indicados aqueles que não foram escolhidos diretamente pelas crianças, mas sim por outras instâncias como a Secretaria de Educação, a instituição ou a própria professora. Já os projetos pensados estão relacionados à compreensão que se tem sobre os projetos conceitualmente e como são descritos pelas profissionais da primeira infância. Por fim, os projetos efetivados estão relacionados àquilo que foi feito na prática em se tratando de projetos. O foco foi responder às perguntas feitas nos eixos de análise descritos no início desta dissertação que perpassaram todas as categorias e serão aqui retomados:

1. **Conceito de criança e infância:** Quais as concepções das professoras sobre criança e infância? Será que as professoras sabem quais são os direitos das crianças? Como a visão de criança que as professoras trazem interfere na sua prática pedagógica? O discurso das professoras sobre criança e infância é coerente com o que elas vivenciam na prática?

---

<sup>57</sup> Essas etapas foram explicadas no item 1.1 A entrada no campo: construção da relação com a equipe educativa.

2. **Projetos por atividades X Projetos por investigação:** A partir da escolha do tema, como são pensadas as ações pedagógicas? Apenas são encaminhadas atividades relacionadas ao tema para as crianças executarem ou as crianças são incentivadas a investigar? É oportunizado que elas ampliem o tema para a investigação de outros assuntos?
3. **Escuta e participação das crianças:** Durante a prática educativa, há a real escuta das crianças? É realmente possível escutar todas as crianças e levar em consideração o interesse de cada uma delas? Quais os desafios em possibilitar uma efetiva participação das crianças?

Com isso, na primeira subseção - Projetos indicados e a relação com as crianças –, o enfoque foi dado na análise documental do Projeto Político Pedagógico do CEI. Já na segunda subseção – Projetos pensados e a relação com as crianças –, foram destacados os relatos da equipe pedagógica nas entrevistas e nas rodas de conversa. Por fim, na terceira subseção – Projetos efetivados e a relação com as crianças –, priorizaram-se as observações realizadas em uma sala de convivência da professora Lontra que pretendeu realizar um projeto com a sua turma a partir das reflexões sobre o trabalho com projetos discutidas nas rodas de conversa.

É importante ressaltar que as categorias se entrecruzam à medida que a análise de um dado pode pertencer a mais de uma categoria. Contudo, o que se levou em consideração para a categorização foi a identificação central do que cada uma evidenciava. Assim, serão apresentadas as categorias de análise, discorrendo-se sobre o que elas significam a partir dos registros a elas relacionados conforme sua relevância.

### 3.1 PROJETOS INDICADOS E A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Com relação aos projetos indicados pela instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (SEEDF, 2022), na Semana Pedagógica<sup>58</sup>, a equipe elabora o Cronograma Anual Educacional, relacionado ao calendário oficial da SEEDF (anexo 3). Nesse Cronograma, são escolhidos os temas relevantes para a organização do planejamento das atividades, eventos, festas, reuniões e outras ações pedagógicas a longo prazo.

---

<sup>58</sup> “A Semana Pedagógica consiste em um dos momentos mais importantes do ano letivo, oportunizando reencontros e retomada das ações pedagógicas nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sendo espaço de diagnóstico, de planejamento, de formação, de organização do trabalho pedagógico e de fortalecimento de ações coletivas e colaborativas que refletem os resultados e a identidade da unidade escolar” (SEEDF, 2023, s.p.). Ela é realizada no início do ano letivo uma semana antes da chegada das crianças.

Os temas escolhidos coletivamente estão relacionados diretamente aos tempos, espaços e recursos necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária. Por exemplo, o primeiro bimestre é destinado ao tema “Acolhimento e Rotina”, considerando cuidadosamente a chegada das crianças pequenas ao ambiente escolar, a compreensão da rotina, a criação de vínculos, a descoberta dos espaços físicos, etc. Neste ano trabalhamos no primeiro bimestre com o tema “Identidade”, com foco em conhecer as crianças, as famílias e suas histórias (SEEDF, 2022, p. 59).

Segundo o PPP (SEEDF, 2022), todo esse trabalho coletivo tem como referência principal os eixos integradores e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contidos nos Campos de Experiência do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018). Assim, segundo o PPP (SEEDF, 2022), os temas escolhidos em nível macro, relacionados a toda instituição, para serem pensadas as festas, os eventos e as ações pedagógicas no longo prazo, são considerados como relevantes não pelas crianças, mas pela equipe pedagógica. Isso demonstra que a escolha desses temas não leva em consideração a escuta das meninas e meninos pequenos, pois são indicados antes mesmo de eles chegarem à instituição.

Cleonice Tomazzetti e Marisa Palauro (2017) apontam que os temas propostos pela equipe educativa, na maioria das vezes, são selecionados a partir daquilo que as profissionais desejam trabalhar com as crianças pequenas sem fazer uma pesquisa específica acerca do tema, ou seja, do que seria relevante por meio de seus conhecimentos prévios, seu contexto ou de sua necessidade. Com isso, muitas dessas propostas pedagógicas “não se justificam em função de que os temas façam parte da realidade e das vivências que acontecem por meio das relações sociais das crianças entre si, das crianças com suas famílias, e das relações sociais nas quais a creche e/ou a pré-escola estão imersas” (Tomazzetti; Paularo, 2017, p. 151).

É importante destacar que se percebeu que há, sim, uma preocupação por parte das gestoras e coordenadora em trabalhar com temas que façam sentido para a realidade das crianças que estão inseridas na instituição. Isso foi constatado, por exemplo, na primeira conversa<sup>59</sup> que a pesquisadora teve com a equipe pedagógica, antes mesmo de ser realizada a pesquisa (2022), em que a diretora sugeriu que houvesse um tema gerador para trabalhar com projetos relacionado com sustentabilidade em razão de a maioria das famílias trabalhar em um

---

<sup>59</sup> Essa conversa foi explicada no capítulo 1: Percurso reflexivo e produção de conhecimento: integração entre o campo científico e o objeto de estudo. Em agosto de 2022, a diretora do CEI entrou em contato com a pesquisadora solicitando que fosse realizada uma conversa com as professoras sobre o uso de projetos na Educação Infantil. Esse contato ocorreu em virtude de a diretora do CEI já ter trabalhado com projetos na Educação Infantil com a pesquisadora e ter a intenção de que todas as professoras da instituição organizassem o trabalho pedagógico através de projetos que partissem do interesse das crianças.

Centro de Reciclagem. No entanto, a definição de um tema gerador escolhido por pessoas adultas acaba unificando e restringindo as possibilidades que os pequenos poderiam trazer para investigar. Isso foi constatado na fala de Capivara quando ainda era professora da instituição em 2022: *“Eu me sinto incomodada em trabalhar um projeto relacionado ao tema gerador porque às vezes o que as crianças querem aprender não tem relação com esse tema maior. Eu sou muito de sentir as crianças pra saber sobre o que estão interessadas”* (Capivara, Roda de conversa, 2022). Dessa forma, por mais que haja a intenção de se trabalhar com temas que englobem o contexto em que as crianças estão inseridas, a participação infantil é desconsiderada na escolha desses temas para a organização do trabalho pedagógico, pois elas não são escutadas.

Carla Rinaldi (2012) assevera que a escuta amplia o significado da participação infantil, na medida que essas duas ações estão diretamente ligadas quando, ao oportunizar que a criança se expresse e seja atentamente escutada, ela pode expor seus pensamentos e questões e, conseqüentemente, participar efetivamente no que lhe diz respeito. Nota-se, na fala da professora Capivara, que ela entende que a escuta não é só ouvir o que a criança diz oralmente, mas engloba toda a capacidade expressiva das crianças, com as diferentes linguagens, uma vez que ela aponta que é *“muito de sentir as crianças”*. E é esse sentir, esse observar o que elas estão fazendo, interessando-se, dialogando, desenhando, produzindo, falando etc., que vai ao encontro do que tem sido indicado como um processo de escuta efetiva das crianças, principalmente aqui, quando se trata de projetos pensados com elas e para elas.

No tocante aos projetos realizados no CEI, o PPP (SEEDF, 2022) demonstra que são vivenciados os projetos indicados pela SEEDF: Plenarinha, O brincar como direito dos bebês e das crianças e Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir<sup>60</sup>. Além destes, também são descritos outros projetos específicos da unidade de educação (anexo 2). No entanto, até a presente pesquisa (05/2023), segundo a coordenadora *“do PPP nem todos estão sendo trabalhados neste ano. Estamos revisando esse PPP e reformulando mesmo. O projeto identidade e alimentação saudável estão bem ativos”* (Entrevista, Capivara, 15/05/2023). Com relação a como o planejamento coletivo é construído no CEI, o documento do Projeto Político Pedagógico (SEEDF, 2022, p. 51) demonstra que

O Planejamento Coletivo Bimestral Temático orientado pela coordenação pedagógica é construído colaborativamente pelo grupo de professoras bimestralmente. Essa construção tem como objetivo orientar o trabalho pedagógico das professoras, facilitando a elaboração dos planejamentos individuais e unificando as ações da escola

---

<sup>60</sup> Esses projetos foram descritos e discutidos anteriormente no capítulo 2, seção 2.3. Orientações na norma: projeto e escuta nos documentos oficiais da SEEDF.

como um todo. Neste documento, reúnem-se diversas ideias e recursos para atuação pedagógica - atividades, brincadeiras, músicas, histórias, vídeos, etc; registram-se os objetivos e conteúdos curriculares contemplados em cada ação sugerida; relaciona-se os campos de experiências com a temática transdisciplinar específica.

Foram observadas duas coordenações pedagógicas <sup>61</sup> em que foi discutido o planejamento coletivo sobre o projeto Identidade. A coordenadora utilizou o datashow para projetar um quadro em que havia descrito cada dia da semana, a atividade e o objetivo. As professoras davam sugestões de atividades, mostravam exemplos encontrados na internet e, depois de escolhida cada atividade, a coordenadora pedia para que as professoras se juntassem em duplas e relacionassem cada uma delas com algum dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018). Em todo momento, foi possível constatar que a coordenadora Capivara fazia as professoras refletirem sobre qual objetivo queriam atingir com a indicação de determinada atividade, como pode ser observado no diálogo a seguir:

TAMANDUÁ: *A gente pode trabalhar os cinco sentidos. Vendar as crianças e falar pra elas reconhecerem o objeto na caixa.*

CAPIVARA: *Tá, mas qual o objetivo dessa atividade?*

TAMANDUÁ: *Ué, fazer eles se colocarem no lugar das pessoas cegas.*

CAPIVARA: *Eu fico preocupada com esse tipo de comparação... não sei se gosto. O que isso tem a ver com o projeto Identidade? Só pra trabalhar os cinco sentidos?*

TAMANDUÁ: *Os cinco sentidos tem no currículo...(Diário de campo, 15/03/2023).*

Esse diálogo demonstra que a coordenadora buscou fazer com que Tamanduá refletisse sobre a proposta de uma atividade, pois ficou evidenciado que a professora tinha a intenção de inserir atividades que contemplassem o que constava no currículo, mas que não tinham relação com o projeto que estava sendo planejado. Como já citado nesta dissertação, os campos de experiência podem ser uma armadilha quando as professoras os interpretam como conteúdos para serem trabalhados com as crianças (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016). Como o Currículo em Movimento – Educação Infantil (SEEDF, 2018) está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Distrito Federal, 2018), são sugeridos objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência. Essa divisão acaba retirando a centralidade do planejamento na criança, pois o enfoque passa a ser o de cumprir com tais objetivos como se fossem uma lista que precisa

---

<sup>61</sup> Como explicado na nota de rodapé 39: “De acordo com o artigo nº119 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal a Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico - PPP” (Distrito Federal, 2019, p. 56).

receber o *checklist* afastando os desejos, as curiosidades e as potencialidades das crianças (Pereira, 2020).

Outro ponto que também chamou a atenção da pesquisadora sobre o planejamento do projeto Identidade foi o fato de ele ser padronizado para todas as turmas trabalharem com as mesmas atividades. Dessa forma, por mais que possa haver adaptações, elas não dão conta de abranger as características específicas de cada turma e o que as crianças querem aprender. Isso é destacado pela professora Murici:

*[...]está tendo esse projeto de Identidade e aí eu tento fazer, mas às vezes é muito desafiador porque as crianças não sentam na roda. Aí a gente ainda tá nesse comecinho mediando também. Então, por mais que eu tenha muita vontade de fazer, acho que, às vezes, tem situações específicas, o que pode ser um pouco mais desafiador [...].* (Entrevista, Murici, 02/03/2023).

O relato de Murici demonstra que, em razão de o projeto Identidade ser trabalhado de forma universal para todas as turmas, a professora, muitas vezes, não consegue concretizá-lo, por ter outras demandas para trabalhar com as crianças. Embora essas demandas relatadas por Murici pudessem ser tratadas no próprio projeto Identidade, elas acabam não sendo incluídas em virtude de já haver atividades definidas previamente para esse projeto.

A escolha do projeto Identidade, indicado pela instituição para ser trabalhado no primeiro bimestre, foi justificada da seguinte maneira pela diretora: “*Ao conhecer as crianças, pelo projeto Identidade, as professoras podem pensar em temas que sejam do interesse delas estudarem*” (Entrevista, Seriema, 09/05/2023). A diretora destacou ainda que acha importante que esse projeto seja realizado por todas as professoras, no primeiro momento, juntamente com a coordenadora, para que as docentes também conheçam a dinâmica da organização pedagógica da instituição, pois há uma rotatividade muito grande de professoras por serem a maioria de contrato temporário. Além disso, segundo a diretora, muitas professoras se sentem inseguras ou mesmo não tiveram uma formação sobre o trabalho com projeto e, por isso, ao terem uma orientação sobre como funciona esse tipo de organização pedagógica, teriam mais conhecimento e segurança para desenvolverem um projeto posteriormente com suas turmas.

Isso demonstra um cuidado e preocupação da diretora em não simplesmente exigir que as professoras trabalhem com a proposta sem ao menos dar uma orientação de como isso pode ser feito. Além disso, o objetivo da diretora é justamente possibilitar que as docentes conheçam suas crianças e que elas conheçam seus pares, as professoras e a instituição, para depois ser realizado um projeto a partir do interesse delas.

A opinião da diretora (de que a maioria das professoras não tem formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil) foi comprovada nas entrevistas realizadas pela pesquisadora. Quando lhes foi indagado se haviam tido alguma formação acerca dessa questão, a maioria das respostas foi negativa.

Quadro 6 - Resposta das professoras relacionadas ao trabalho com projetos na EI

<p><b>PESQUISADORA:</b> <i>Você já teve alguma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil?</i></p> <p>ARARA: <i>Não, projetos não</i></p> <p>EMA: <i>Assim... Acho que na 316. Teve um moço que levou lá o projetinho de... Cheiro Verde</i></p> <p>JATOBÁ: <i>Não, eu pensei até em fazer agora na EAP, né?</i></p> <p>LONTRA: <i>Não, formação não, nunca tive nenhuma formação sobre projetos não.</i></p> <p>MORCEGO: <i>Não, na verdade eu ia fazer uma pós-graduação quando era contadora na área de projetos pela FGV, mas acabei que fiquei grávida e vomitava, passava muito mal ficar.</i></p> <p>TAMANDUÁ: <i>Não, na verdade, quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu fui para uma escola que falou assim, olha, cada turma vai ter que desenvolver um projeto, e eu nunca tinha trabalhado</i></p> <p>TUCANO: <i>Projetos eu nunca tive não.</i></p>
---

Fonte: Entrevista (2023) Elaborado pela autora (2023)

Esses relatos demonstram uma falha na formação das profissionais com projetos na Educação Infantil. Viviane Drumond (2018) afirma que, ao inserir a Educação Infantil nos sistemas educacionais, houve a necessidade de transformações na formação das futuras professoras, como na adequação da estrutura física, dos materiais pedagógicos e das propostas de trabalho com as crianças. Contudo, segundo a autora, essas questões não são levadas a sério e que “discutir a organização de uma política nacional e de formação de professores(as) para a Educação Infantil implica em assumir compromissos com a especificidade da educação da criança pequena” (Drumond, 2018, p. 6). Assim, o fato de as instituições de Educação Infantil possuírem características diferentes da escola do Ensino Fundamental requer que a formação inicial de professoras/es de crianças pequenas contemple saberes que atendam às características dessa faixa etária.

Com isso, enquanto os cursos de formação de professoras/es não diferenciarem o Ensino Fundamental da Educação Infantil em todas as disciplinas<sup>62</sup>, a proposta de trabalho com projetos pautados na escuta da criança também não será considerada, pois, nessa organização pedagógica, o centro é a criança e não a professora, a educação é pautada na investigação e não

<sup>62</sup> Analisando a especificidade da formação e exercício docente na Educação Infantil, dialogando com a discussão nacional e local (por meio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília), Etienne Barbosa (2022, p. 189) pontua que, no referido curso, há um movimento em prol de uma Pedagogia da Infância, “com diferentes áreas de conhecimento contemplando o eixo criança, infância, Educação Infantil, porém ainda há uma centralidade na formação para a docência voltada para a escola, alunos, sala de aula, enfim, para elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

na transmissão de conhecimentos, e as crianças vivenciam experiências e não estudam conteúdos pré-definidos. Como citado anteriormente, Eloisa Rocha (1999) ressalta a importância da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que leve em consideração as especificidades das crianças pequenas e indica a necessidade de uma Pedagogia da Infância que contemple a docência para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos abrangendo, assim, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar as justificativas e os planejamentos da indicação do projeto Identidade, compreendeu-se que, a despeito de a equipe pedagógica nomeá-lo como projeto, entende-se que esse assunto está mais voltado a uma organização do trabalho pedagógico por temática do que para um projeto tal como aqui defendido. Isso porque o tema identidade pode se tornar o ponto de partida para que se pense o projeto futuramente, pois busca conhecer as crianças, suas inquietudes, suas curiosidades, suas formas de se expressar e o seu conhecimento de mundo, sendo esses aspectos fundamentais para dar início ao projeto. Esse fato é defendido por Judy Helm e Sallee Beneke (2005), ao afirmarem que o primeiro princípio para a construção de um projeto é construí-lo a partir das diversas informações recolhidas no chão da unidade educativa. “Quando um projeto é elaborado, o professor focaliza cada uma das crianças em particular, bem como as experiências, o conhecimento, as habilidades e os interesses que cada uma delas traz [...]” (Helm; Beneke, 2005, p. 28).

Sobre o projeto Alimentação, indicado pelo PPP (SEEDF, 2022) da instituição e que, segundo a coordenadora, estava ativo naquele ano, a pesquisadora percebeu que somente uma professora (Morcego) estava trabalhando esse tema.

*Eu tô trabalhando um projeto que não surgiu do interesse das crianças diretamente, mas que eu percebi que elas não gostavam de melancia. Então, estou fazendo um projeto do piquenique da Magali<sup>63</sup>. A amiga da Magali mandou uma carta para as crianças dizendo que ia visitá-las. Então, a gente resolveu preparar uma festa pra ela. Fizemos o bolo de beterraba pra ser da mesma cor da melancia, vamos fazer palitinho de fruta e tudo da Magali. Ai uma amiga minha aposentada vai vir vestida de amiga da Magali pro Piquenique. Isso tudo para as crianças aprenderem a comer melancia. Na verdade, é pra estimular que eles comam outras frutas, porque fica naquela mesmice. Eu já envolvi os pais. Mandeí bilhetinho falando que o piquenique tá chegando, pra eles mandarem as frutas. Eu vou montar a melancia com eles. Quem não gosta de melancia vai gostar! Eu quero que elas avancem em relação as frutas, entendeu? (2ª roda de conversa, Morcego, 29/03/2023).*

Nesse relato, a professora reconhece que não está trabalhando um projeto que surgiu do interesse das crianças, mas que ela acha interessante elas aprenderem, além de ser um projeto

---

<sup>63</sup> “A Magali é a personagem da Turma da Mônica mais comilona. Com seu vestido amarelo, vive com fome e acompanha a Mônica nas aventuras. Sua comida preferida no mundo é melancia!” (Dentro da história, s.d., s.p.).

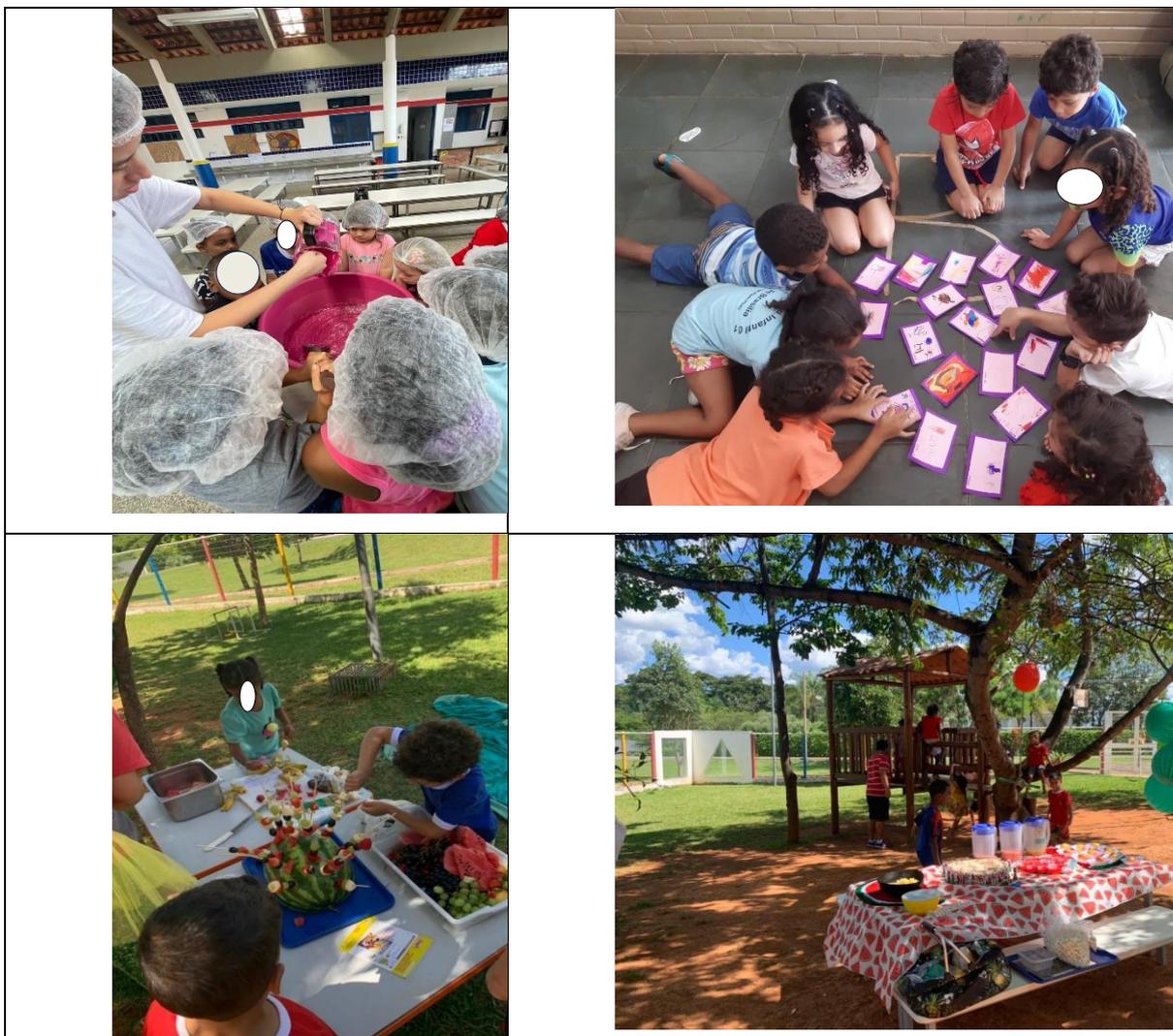
indicado pela instituição. É interessante identificar, na fala da professora, o entendimento do que seria um tema que surge das crianças, uma vez que parece que o processo inclui somente a escuta do que elas gostariam de pesquisar ou do que elas têm voltado a atenção e, portanto, seria interessante abarcar. No entanto, o processo de escuta da criança envolve também a observação das suas demandas, independentemente do que falam diretamente. Não gostar de determinado alimento pode ser um indicativo de tema para se trabalhar o que gostamos de comer e por que gostamos. Seria interessante ter sido proposto algo para as crianças a partir da percepção de ausência de gostar de comer melancia. Por exemplo, uma fala direcionada a elas sobre isso: Percebi que tem muita gente aqui que não gosta de algumas frutas...de que frutas vocês gostam? De que frutas vocês não gostam? Por quê? Já provaram? Que frutas a gente conhece? E, a partir daí, um projeto sobre alimentação faria, talvez, mais sentido para as crianças, bem como uma das culminâncias ser um piquenique.

Percebe-se que a professora tem a intenção de estimular as crianças a experimentarem outros alimentos, de envolver as famílias e de provocar a participação das crianças. Partindo do princípio proposto por Alejandro Cusianovitch (2006) de que o fato de um determinado processo ter sido iniciado pelo adulto não impede que a criança seja participativa, pois o que realmente importa é como o processo será conduzido, ou seja, como a professora dará prosseguimento ao projeto envolvendo a criança. Além disso, como enfatizado anteriormente, Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) ressaltam que a escolha do tema do projeto pode partir dos conhecimentos prévios da criança ou das próprias perguntas que as crianças trazem e também pode ser proposto pelas famílias, docentes ou pela comunidade. Ana Beatriz Cerisara *et al.* (2002) indicam que, para que haja uma organização do trabalho pedagógico que tenha como ponto de partida a criança, é fundamental que haja uma aproximação do universo infantil. Assim, apesar de as crianças não terem participado da escolha do tema, isso não invalida a centralidade das crianças, vez que a professora buscou, o tempo todo, instigar a curiosidade, envolver as famílias, fazer com que participassem da construção da festa, desde o convite feito para a amiga da Magali.

Ademais, o tema foi escolhido a partir de uma demanda que a professora percebera na sua turma, não diretamente relatado verbalmente pelas crianças, mas observado nas suas atitudes. Como mencionado, isso demonstra uma escuta atenta da professora às diversas linguagens que as crianças expressam. Reconhece-se que o protagonismo da criança seria mais evidente, se participassem também do planejamento das atividades (pois isso foi feito pela professora). Entretanto, pode-se compreender que houve uma tentativa da docente de fazer com que as crianças fossem participativas nas suas vivências do projeto, ao elaborar as cartas com

as crianças, produzir as comidas que seriam oferecidas na festa com elas, decorar a festa com as produções feitas pelos pequenos, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 3 - Projeto Melancia



Fonte: Piquenique – Acervo da pesquisa (30/03/2023).

Embora seja reconhecido o esforço da professora em escolher um tema a partir de uma demanda que percebeu nas suas crianças, propor ações que provocassem a curiosidade delas (através das cartas com a Magali) e envolver as crianças nas atividades propostas (como na organização da festa) para que esse tema da alimentação saudável fosse realmente caracterizado como um projeto investigativo, a professora deveria partir de uma pergunta, pois essas ações descritas, que não deixam de ser interessantes para trabalhar no projeto, são insuficientes para provocar nas crianças ações investigativas. Nesse sentido, a professora poderia instigar as

crianças sobre a importância de se ter uma alimentação saudável e, a partir daí, traçar e percorrer um caminho investigativo com os pequenos para ir em busca dessa resposta.

Diante do exposto, observa-se que, quando um projeto é indicado, seja pela Secretaria de Educação (como explicado no segundo capítulo<sup>64</sup>), pela instituição ou até pela professora, corre-se um grande risco de ele não se configurar como um projeto definido neste trabalho, principalmente, por não partirem diretamente do interesse das crianças. No entanto, um tema indicado pode se tornar um projeto, quando a curiosidade das crianças é instigada, quando elas se propõem a investigar, quando suas opiniões e seus conhecimentos prévios são considerados para pensar nas ações e quando suas múltiplas linguagens são escutadas. Assim, quando se indica um tema, é imprevisível saber se ele se tornará um projeto ou não, pois, para isso, é indispensável que as crianças se interessem e estejam dispostas e motivadas a investigar sobre o assunto proposto. Com isso, é fundamental que as professoras estejam abertas a renunciar ao tema indicado, caso seja preciso, para construir um projeto com as crianças que faça sentido para elas e que, no seu decorrer, possa proporcionar o conhecimento de muitos assuntos, incluindo, muitas vezes, até o que a professora tinha pensado que deveria ser trabalhado naquele ano.

### 3.2 PROJETOS PENSADOS E A RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Para que as professoras pudessem pensar na construção de um projeto, na primeira roda de conversa, como descrito no primeiro capítulo, foi solicitado que as professoras realizassem uma oficina em que pensariam em um tema para o projeto no qual a metade das professoras representariam as crianças e a outra metade as professoras. Após a orientação da pesquisadora, o desencadeamento da oficina ocorreu da seguinte maneira:

Representante das crianças: *Tia, você sabe fazer chiclete?*

Professora Morcego: *Chiclete não, mas eu conheço uma receita africana de brigadeiro, feito sabe de quê? De pão! Quem aqui tem pão em casa? A gente pode aprender a fazer doce de outro país. Quem aqui pode trazer os ingredientes na próxima aula pra gente começar a nossa atividade? E a gente vai pedir esses ingredientes pro papai e pra mamãe verem se eles têm em casa.*

(Conversa paralela de outras crianças representada pelas professoras)

Representante das crianças: *Lá em casa tem biscoito recheado eu posso trazer!*

Professora Morcego: *Depois que a gente aprender a fazer essa receitinha, a gente vai poder explicar pra família que a gente tem todos esses ingredientes facilmente em casa. Esse dia que a gente for fazer essa culinária, vou precisar da ajuda de todos vocês. Vou precisar de uma bacia. Quem tem bacia em casa?*

Representante das crianças: *Eu!*

---

<sup>64</sup> Subitem 2.3 – Orientações na norma: projeto e escuta nos documentos oficiais da SEEDF

Professora Morcego: *Quem tem uma colherzinha de pau? Vou mandar um bilhetinho pra sua mãe. Outra coisa, vamos agora escrever juntos a receitinha, o que vocês acham?*

Representante das crianças: *Sim, tia!*

Representante das crianças: *Eu não sei escrever!*

Professora Morcego: *Não, mas quem vai escrever sou eu! vocês vão falar e eu vou escrever! Ah! Na verdade, vocês vão poder desenhar quando ela ficar pronta!*

Representante das crianças: *Chiclete!*

Professora Morcego: *Vou pegar a receita na internet! É um brigadeiro africano!*

Representante das crianças: *Mas o que é africano?*

Professora Morcego: *Ótima pergunta! Vamos estudar esse continente que tem vários países? Vamos trazer um globo terrestre? O que é?*

Representante das crianças: *É uma bola!*

Professora Morcego: *É uma bola com vários continentes! Mas eu vou ler a receitinha! A outra professora vai anotando os ingredientes!*

Representantes das crianças: *Professora, minha mãe não deixa mexer no celular!; Mas a minha mãe deixa mexer no celular!; Mas pão é saudável, tia?; Não é frutinha que é saudável?; Lá na minha casa eu ouvi falar que as coisas saudáveis não são gostosas!*

Professora Morcego: *Mas a gente vai fazer o brigadeiro! Lá fora, vocês vão me ajudar? E eu tenho uma novidade! Lê aí, professora, a receita!*

Professora: *Dois pães duros! Como a gente faz o número 2 com a mãozinha?*

Representante das crianças: *Paz e amor! Bolsonaro!*

Professora Morcego: *Ó a professora vai fazer o desenho dos pães. Que mais?*

Outra professora: *3 colheres de leite!*

Representante das crianças: *Professora, eu não posso tomar leite. Minha barriga dói!*

Professora Morcego: *Ixi! Então vou pesquisar outra receita sem leite!*

Representante das crianças: *Lá em casa minha mãe usa leite sem lactose!*

Professora Morcego: *Olha! Nossa receitinha é tão legal que podemos substituir por água.*

Professora Morcego: *Chocolate em pó a gosto!*

Representante das crianças: *Agosto? Setembro?*

Professora Morcego: *A gosto é pra saber se tá muito doce ou se falta mais!*

Representante das crianças: *Ah! Então, posso colocar a lata todinha de Nescau!*

Representante das crianças: *Nescau! Eu amo!!!*

Professora Morcego: *Amendoim! Tem alguém alérgico?*

Outra professora: *3 ovos.*

Representante das crianças: *Tenho alergia! Não como ovo.*

Professora Morcego: *Que que a gente pode fazer, né? Mudar o planejamento e estudar a receita antes! Gente, vamos suspender essa receita!*

Outra professora: *eu acho que a gente tem que fazer um diagnóstico inicial na turma para verificarmos quais crianças são alérgicas, pra depois pensar na receita.*

Professora Morcego: *Crianças, vocês trouxeram as perguntas. Agora fiquei numa saia justa! Então, vamos fazer o seguinte: crianças, vamos suspender a receitinha? Vamos nos reunir de novo para ver uma receita mais adequada. As professoras vão fazer a pesquisa e vamos perguntar pra vocês o que acharam da receitinha que estamos propondo (1ª roda de conversa, 15/03/2023).*

A partir dessa primeira oficina, a pesquisadora instigou as professoras com algumas perguntas para reflexão. A primeira pergunta foi se o tema partira do interesse das representantes das crianças. Todas as professoras afirmaram que sim. No entanto, analisando o diálogo dessa vivência, pôde-se constatar que a pergunta inicial da criança era se a professora sabia fazer chiclete. Como ela não sabia, acabou dando a sugestão de fazer uma outra receita que ela considerava muito interessante. Aqui, a professora poderia ter perguntado se alguma outra criança sabia fazer chiclete, sugerir que realizassem uma pesquisa sobre como fazer

chiclete, perguntar se todas as crianças já comeram chiclete, pedir para que as crianças falassem suas hipóteses sobre como elas achavam que o chiclete era feito, enfim, haveria inúmeras possibilidades de partir desse problema que a representante da criança trouxera. Quando questionadas sobre como o tema foi escolhido, todas as professoras foram unânimes em responder que fora pelo interesse da criança, ao que a diretora Seriema completou: “*Quando foi falado pra conversarem sobre o que gostam, as crianças começaram a falar de comida*” (1ª roda de conversa, Seriema, 15/03/2023).

Nesse sentido, infere-se que havia o conhecimento de que um projeto teria que partir do interesse da criança, mas, ao realizar a simulação, mesmo com essa intenção, as representantes das professoras acabaram induzindo para um tema que elas já conheciam e que achavam interessante. Como a professora Morcego não sabia como era feito o chiclete, ao invés de ela propor uma pesquisa junto com as crianças, ela acabou conduzindo para realizarem uma receita que ela já sabia fazer. A perspectiva adultocêntrica acaba ofuscando uma prática que realmente escute a criança e parta do interesse dela. Como já foi referenciado anteriormente, segundo Carolyn Edward (2016), cabe à professora examinar as perguntas, as hipóteses e as ideias que as crianças trazem e, a partir disso, elaborar, conjuntamente, um tema para ser investigado. Não era preciso que a professora soubesse como o chiclete era feito para trabalhar com esse projeto com as crianças, muito pelo contrário, não cabe à professora dar respostas prontas e nem facilitar a aprendizagem, mas, sim, problematizar o que as crianças trazem, tornando suas perguntas mais complexas (Barbosa; Horn, 2008). Houve um outro diálogo na primeira roda de conversa que demonstra a angústia da professora Morcego em não saber responder à pergunta de uma criança e a forma como a diretora Seriema conduziu coaduna exatamente com essa ideia:

*Morcego: Tive uma criança que perguntou por que as abelhas fazem mel! Eu não sabia o que responder, fiquei sem ação, mas fiquei com isso na minha cabeça. Nossa, como vou responder isso? Nossa, o menino já pensando isso!*

*Seriema: E não tem que responder! Quando a gente responde, acabou! Você tem que encaminhar isso. Você não deixa a criança sem resposta. Você ativa a curiosidade dela. Pode fazer uma roda e perguntar sobre o que gostariam de saber sobre abelha e construir junto com as crianças. (1ª roda de conversa, Morcego; Seriema, 15/03/2023).*

Outra reflexão que a pesquisadora trouxe a partir dessa oficina foi se as representantes das professoras instigaram as crianças e todas as professoras responderam que sim. A coordenadora Capivara colocou que, a partir do tema, vários outros assuntos foram surgindo como o mapa mundi, o mês de agosto e a alimentação saudável. Ela acrescentou que “*Já dá até pra fazer um livro de receita de cada país e construir um mapa de uma coisa relacionada a*

*outra*” (1ª roda de conversa, Capivara, 15/03/2023). De acordo com Natasha Lipman (1997, p. 71), “cada assunto pode desdobrar-se, construir sobre si mesmo, questionar-se, iluminar-se a partir de dentro e erguer pontes com as disciplinas parceiras.” Assim, durante a reflexão realizada a partir da oficina, as professoras perceberam que um projeto é a abertura para as diversas possibilidades de que podem surgir, sendo o seu percurso imprevisível garantido pela grande flexibilidade de organização (Barbosa; Horn, 2008).

Quando questionadas se as representantes das professoras levaram em consideração o que as representantes das crianças já sabiam para construir o projeto, elas responderam que não. Assim, há um reconhecimento das professoras de que não foi possibilitado que as representantes das crianças expressassem o que já sabiam sobre o assunto que estava sendo tratado. Apesar disso, as representantes das crianças resistiram e expuseram seus conhecimentos em diversos momentos. A professora Arara completou: “*Mas, durante a própria oficina, a gente percebeu que seria importante saber o que elas têm em casa para fazer receita, quando elas vão ao mercado o que compram, do que elas têm alergia...*” (Arara, 1ª roda de conversa, 15/03/2023). Conforme Fernandes (2009, p.101), “a definição das arenas de ação em que as crianças podem participar é, no fundo, uma questão de poder”. Em diversos momentos, observa-se que as dificuldades em favorecer um ambiente participativo está diretamente ligado com a partilha do poder. O poder perpassa as relações entre adultos e crianças (Fernandes, 2009) no cotidiano da Educação Infantil. Desprovidas de poder, os adultos acabam definindo quais as necessidades e, conseqüentemente, quais as ações das crianças que ficam à mercê das escolhas e dos interesses do adulto. Incluir os conhecimentos prévios que as crianças trazem é fundamental para a construção de um projeto (Barbosa; Horn, 2008), pois isso faz com que a criança exponha seus saberes construídos a partir do contexto que ela vem, partilhando com seus pares e construindo novos conhecimentos. Ademais, isso permite incluir as contribuições que as crianças podem trazer sobre determinado assunto.

A pesquisadora perguntou também para as professoras se pensaram o projeto mais no âmbito da realizar atividades ou de investigar. Todas as professoras concordaram que planejaram o projeto mais voltado para a execução de atividades. A pesquisadora ressaltou o quanto é importante que as professoras estejam atentas para não resumir o projeto ao cumprimento de diversas atividades, porque o foco é responder à pergunta que gerou o tema. Ao fazê-lo, as crianças estão sendo pesquisadoras e, conseqüentemente, tendo diferentes experiências ao longo do processo. A partir desse momento, com as professoras refletindo sobre como transformar as atividades pensadas em investigação, a coordenadora trouxe a seguinte fala:

*Acho que o nosso desafio é trabalhar mais no âmbito da pesquisa do que de atividade no projeto. Por exemplo, vamos trabalhar nome no projeto Identidade. Ao invés de só trazer atividade sobre o nome a gente pode instigar as crianças: por que precisamos aprender a escrever o nome? Por que é importante? Podemos trazer elementos que ajudem as crianças a pesquisarem... (1ª roda de conversa, Capivara, 15/03/2023).*

Essa fala da coordenadora demonstra que, a partir das provocações feitas nas rodas de conversa, ela refletiu sobre o planejamento do que ela nomeia como projeto Identidade, que estava muito mais voltado para a execução de atividades do que para uma investigação realizada pelas próprias crianças. Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) enfatizam que os resultados da execução de várias atividades durante um projeto podem ser vistosos, mas são pobres e fragmentados, ou seja, “essas atividades são repetitivas e o processo parece um carrossel, em que se faz muito, um trabalho atrás do outro, sem sentido definido” (Barbosa; Horn, 2008, p. 35). Do mesmo modo, ao realizar as entrevistas, quando as professoras foram questionadas se já haviam trabalhado com projetos, percebeu-se que algumas professoras associavam o projeto com a execução de atividades relacionadas a determinado tema como demonstrado nos relatos a seguir:

#### Quadro 7- Relato das professoras sobre projetos relacionados com atividades

##### **PESQUISADORA: Você já trabalhou com projetos na Educação Infantil?**

*EMA: Tipo, meu feijãozinho. Eu não posso ver um feijão que eu quero mostrar para as crianças. O feijão que vai ser germinado no algodão. O feijão que vai ser germinado em terra. Fazer essa comparação. Deixar um dia, dois, o feijão sem molhar. Pra ver se vai ter sofrimento. Olha ele sofreu, ele murchou, tá com sede, precisa de cuidado. Então, mas aí... Aí a gente vai contando os dias. Quanto cresceu? Quantas folhinhas? Vou desenhando e escrevendo na parede. Um grãozinho, deu um grãozinho só, deu um pé. Esse pé deu quantas vagens? Vamos contar cada vagem? Olha a quantidade, é uma grande plantação?*

*JABUTI: É aqui, no ano passado, nós trabalhamos o projeto da lagarta, que aí nós fomos atrás de casulo, né? Aí teve todo aquele processo das crianças. Aqui tem muita colagem, né? Aí eles fizeram a colagem do processo da lagarta, quando ela comeu, foi um projeto bem legal.*

*MORCEGO: Sim, que, que acontece, quando eu trabalhei no primeiro ano aqui na escola, eu escrevi o meu trabalho do projeto, que eu chamei projeto das minhocas, entendeu? Porque a minhoca pra mim, ela faz a criança perder medo dos animais de Jardim, as crianças pequenas são apaixonadas em animais de jardim. Elas têm empatia com a joaninha, têm empatia com a borboleta. Então, eu falei, cara, como não trabalhar a imagem de Jardim com Educação Infantil numa escola como essa? Impossível, aí eu começo meu primeiro passo. É a lagarta, a lagarta já comecei agora. O que eu quero ensinar com a lagarta? É o cultivo da paciência, da transformação, que era também de Jardim, que ela vai se transformar numa linda borboleta. Então, o que que isso vai acontecer com eles. Eles chegaram aqui como era uma lagartinha, vão se transformar numa linda borboleta. Mas para isso, exige o quê deles? Saber ouvir, ter paciência com os amigos, ter empatia, então tudo isso eu trabalho. Então, o próximo animalzinho vai ser a lagartinha, depois a minhoca, né, e depois o peixinho mesmo que vai ser na sala de aula. O peixinho vai ficar lá, as minhocas e o peixinho. São coisas diferentes pra mim trabalhar. Aí, com o peixinho, também reforçar suavidade, o barulho, aquilo ali incomoda, o peixinho tem que estar no ambiente harmônico, agradável. Então, como é que a gente transforma nossa salinha num ambiente agradável para estar aqui? Ah, não batendo, entendeu?*

*TAMANDUÁ: Na verdade, quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu fui para uma escola que falou assim, olha, cada turma vai ter que desenvolver um projeto, e eu nunca tinha trabalhado. Eu gosto muito de ipê. Aí eu comecei a trazer ipê para os meus alunos, e eles começaram a gostar muito do ipê. Eu falei, eu vou fazer um projeto de ipê, e esse projeto de ipê virou um projeto de cerrado, porque o ipê acabou o assunto. E aí eu tinha que continuar porque, no final do ano, ia ter uma culminância. Então, ia ter uma feira cultural e a gente precisava de coisas e eu comecei, o ipê começou a puxar para outras coisas e aí, eu desenvolvi esse projeto é, na verdade, foi o cerrado e os 5 sentidos, né?*

*TUCANO: O ano passado foi joaninha. Não sei o que deu um negócio de joaninha na minha sala que estava aparecendo muita joaninha aqui nesse parque da árvore. E toda vez as crianças pegavam a joaninha. Eu falei, então tá, vamos estudar a joaninha. Aí, assim, começamos a estudar como é que ela nasce, trouxe um audiovisual, aí fui trabalhando a questão do nome, né, da joaninha. A letra inicial, o sonzinho, essas coisas assim.*

Fonte: Entrevistas, 03/2023. Elaborado pela autora (2023)

No relato de Ema, a escolha do tema claramente foi feita por uma preferência da professora e não dos pequenos. Mesmo que ela tenha tido a intenção de instigá-los ao questionar sobre como o feijão pode ser germinado, o foco foi na contagem dos grãos e folhas, prevalecendo uma preocupação com o conteúdo e não com a experiência. A professora Jabuti, ao descrever o seu projeto com uma atividade de colagem para trabalhar sobre a lagarta, fica nitidamente visível que a atividade não tinha sentido para a pesquisa que um projeto com esse tema poderia desencadear. Já o relato da professora Morcego demonstra o quanto a sua perspectiva adulta influenciou nas suas escolhas para o tema de um projeto. Ela afirmou, sem consultar as crianças, que todas elas, universalmente, tinham preferência por animais de jardim. Além disso, ao comparar as crianças com a transformação da lagarta em uma borboleta, evidenciou a sua visão de criança como um vir a ser, como uma etapa para o futuro. Tamanduá, ao descrever o seu trabalho com projetos, também escolheu o tema por uma preferência sua e não das crianças, relacionando esse tema com um dos objetivos dos campos de experiência que são os cinco sentidos. Infere-se que a sua preocupação foi muito mais trabalhar com esse objetivo do que em provocar as crianças a investigar sobre o Cerrado. Por fim, a professora Tucano, apesar de ter escolhido um tema que partira do interesse da criança, ao descrever o projeto, percebe-se que ele tendeu a usá-lo como justificativa para trabalhar com letras, sons e nome e não de pesquisar realmente sobre o motivo de aparecer tanta joaninha naquela árvore, por exemplo.

Nesse sentido, constatou-se, durante as entrevistas, que essas professoras pensam o projeto como proposta de atividades relacionadas a um tema, ao invés de propor a pesquisa com as crianças. Luciana Ostetto (2012) percebe que, na prática, as professoras utilizam a escolha do tema como pretexto para a listagem de atividades que se repetem mecanicamente.

Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho, sob o controle do formador. (Ostetto, 2012, p. 5).

Segundo a autora, na Educação Infantil, o caráter educativo pedagógico é atravessado por vivências de interações, linguagens múltiplas e brincadeiras que, muitas vezes, estão adormecidas no adulto. Nesse sentido, essas dimensões precisam ser recuperadas pelos profissionais de educação que atuam com a primeira infância para que haja um atendimento de qualidade para a criança pequena visando romper com a tão enraizada atividade. Para isso, escutar é o verbo mais importante para guiar a prática educativa (Rinaldi, 1995). Luciana Ostetto (2012, p. 8) adverte que, “se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na ‘atividade’! De um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (proposta de atividades)”. Em contrapartida, durante as entrevistas, houve outras professoras que descreveram seus trabalhos com projetos no âmbito da investigação a partir da escuta das crianças:

Quadro 8 - Relato das professoras sobre projetos relacionados com investigação

**PESQUISADORA: *Você já trabalhou com projetos na Educação Infantil?***

*BARU: É, eu tentei um pouco no ano passado assim, né? Porque a gente tava falando sobre meio ambiente, depois reciclagem e aí minhas crianças começaram a muito a questionar para onde iam as coisas que não recicláveis e tal... Aí a gente fez meio que um projetinho da minhoca. Assim, a gente levou umas minhocas e eles registravam as fases. A gente enterrou um pouco de comida pra ver o que acontecia, pra ver se elas comiam e um pedaço de plástico pra ver o que que elas iam comer. E as crianças foram registrando o que viam.*

*LONTRA: Projeto eu tenho outra percepção que tem que ser do interesse da criança, né? Eu comecei a ter essa questão do interesse, porque a escola que eu trabalhei não era projeto, era comunidade de aprendizagem, aí eu comecei a ver que tem que partir do interesse da criança, né? O que é que ela quer aprender e aí a gente vai ver as perguntas. O que elas querem saber sobre o assunto? Aonde a gente pode procurar sobre o assunto? Eu mando um bilhete pra família, gente, nós estamos querendo saber sobre isso, ajudem e mandem material., E também vamos procurar. Aí a gente vai sistematizar, a gente vai procurar naquele material, podemos fazer um vídeo. Eu normalmente trago alguma coisa, ou pode ser uma atividade mesmo, ou pode ser uma escultura e a gente vai fazendo, organizando aí no final a gente apresenta.*

*MURICI: Então, eu trabalhei com projetos no meu estágio lá na Vivendo que foi o primeiro contato que eu tive, a gente fez um projeto sobre tartarugas as crianças estavam muito tristes porque as tartarugas estavam morrendo por causa dos canudos, aí a gente fez passeata com as crianças, elas fizeram manifestação, a gente chamou pessoas da área para conversar.*

Fonte: Entrevistas, 2023. Elaborado pela autora (2023)

Nesses relatos, infere-se que as professoras demonstram compreender que o projeto deve partir da pergunta das crianças, propondo ações que parecem incentivar sua participação

ativa. Essas três professoras relataram, durante as entrevistas, que aprenderam a prática com projetos a partir do interesse das crianças em outras instituições em que já trabalharam. Nessas instituições, elas trocavam ideias com outras professoras, observavam como as mais antigas atuavam e foram aprendendo na prática sobre como realizar um projeto investigativo. Isso evidencia o quanto é importante o compartilhamento de experiências durante a formação continuada das professoras, o que nos remete ao exposto por Maurice Tardif (2002) sobre os diferentes processos de formação docente que se dão não somente o período longo da formação inicial, como também nas rotinas e práticas do trabalho, com pessoas que exercem a mesma função, ou seja, “os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (Tardif, 2002, p. 58).

Indo nessa direção sobre a escuta das crianças para compreender qual o seu interesse, a pesquisadora dialogou com as professoras durante a roda de conversa sobre o quanto é importante estar atento às diversas linguagens com as quais as crianças se expressam e que, muitas vezes, o tema para o projeto pode não vir de forma verbal em uma roda com as crianças. A coordenadora Capivara trouxe a sua contribuição:

*Eu até tive uma turma que eu não estava conseguindo captar qual era o interesse delas. Não vinha nada, eu perguntava e nada surgia. Até que eu comecei a observar elas brincando. E vi que elas brincavam muito de imitar os animais. Então surgiu um projeto dos animais a partir dessa observação das brincadeiras. (1ª roda de conversa, Capivara, 15/03/2023).*

O próprio Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (SEEDF, 2018) enfatiza a importância de levar em conta as diversas linguagens com as quais as crianças se expressam, quando afirma que as instituições que atendem à primeira infância precisam se organizar para terem um olhar e uma escuta sensível às necessidades das crianças, buscando estratégias de comunicação através das suas diversas formas de expressão. Carla Rinaldi (2016) pontua, inclusive, que o papel das professoras não é somente permitir e escutar a expressão das múltiplas linguagens das crianças, mas elas também devem possibilitar que essas linguagens sejam negociadas, agregadas, enriquecidas por meio da troca de saberes. Nesse sentido, como bem comentado pela coordenadora Capivara, desenvolver um projeto a partir da escuta das crianças, captando seu interesse, vai muito além de perguntar em uma roda o que elas gostariam de aprender, por exemplo. É preciso estar atento e observar as crianças nas suas conversas com seus pares, nas suas brincadeiras e nas suas diversas maneiras de se expressar. Quando foi

ênfatisada a importância de escutar as múltiplas linguagens da criança para compreender o interesse delas e, a partir disso, pensar em um projeto, a professora Morcego trouxe a seguinte questão:

*MORCEGO: É que eu já fiz um projeto todo elaborado, já com as datas para eu trabalhar com as crianças. E agora eu não sei o que faço.*

*SERIEMA: Não tem problema a professora trazer um projeto estruturado. O problema é quando isso se limita. Qual é o objetivo principal de fazer projeto com as crianças? É a criança pesquisar, investigar, estarem curiosas... e então, mesmo que a professora traga um projeto estruturado, ela pode pesquisar, você pode encantá-la com esse tema... não existe um caminho. Ainda que seu projeto esteja estruturado, ele não pode estar engessado e não permitir a participação da criança. Então, é importante que elas tenham espaço para que tenham curiosidades e perguntas que agreguem o projeto que você pensou. Planejamento foi feito também para ser reestruturado a partir da demanda das crianças. (1ª roda de conversa, Morcego; Seriema, 15/03/2023).*

Esse diálogo demonstra o quanto a troca de saberes entre a equipe pedagógica é importante para a formação. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2018, p. 21), “o cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal”. A diretora Seriema, numa postura muito acolhedora em relação à questão que a professora Morcego traz, não desmotivou a professora dizendo que o projeto que ela pensara, como não tinha partido do interesse das crianças, não teria valor. Muito pelo contrário, ela buscou fazer com que a professora utilizasse todo esse planejamento já pensado por ela numa postura de instigar as crianças e não somente fazer com que elas recebessem passivamente as informações.

Já na segunda roda de conversa, quando foi solicitado que as professoras trouxessem as reflexões do texto que havia sido indicado<sup>65</sup> para leitura, a professora Tamanduá iniciou com a seguinte fala: “*eu coloquei essa questão que eu concordo com ela de que é urgente a modificação na organização escolar. Porque a escola ainda é muito tradicional. Por mais que a gente tenha um currículo embasado no construtivismo e tal, eu acho tudo muito tradicional*” (2ª roda de conversa, Tamanduá, 29/03/2023).

Segundo Antônio Nóvoa (2019), o modelo de escola<sup>66</sup> que surgiu em meados do século XIX resiste até hoje. “Todos conhecem as características desse modelo escolar. A sua força é

---

<sup>65</sup> O texto indicado para leitura na segunda roda de conversa foi *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?* (Barbosa, 2001).

<sup>66</sup> “Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma

tal que já nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar” (Nóvoa, 2019, p. 2). Com esse relato, é possível perceber que, por mais que a Educação Infantil seja um espaço não escolar, o modelo de escola descrito acima também prevalece na primeira etapa da Educação Básica. Há quase trinta anos, Antônio Nóvoa (1995) já destacava que a profissionalização das professoras e professores deveria corresponder a uma nova concepção de escola cuja função iria muito além de transmitir conhecimentos. Diante desses desafios, é fundamental, repensar sobre o papel das/os docentes. Sobre esse assunto, a professora Aririnha<sup>67</sup> assim expôs: “A partir da leitura, eu destaquei que muitas vezes a gente não se permite ao novo, né? Essa semana mesmo uma criança minha falou assim: professora, se no Google a gente consegue pesquisar tudo, pra que que a gente vem pra escola? Ele até perguntou: tia, o Google é concorrente da escola?” (2ª roda de conversa, Aririnha, 29/03/2023)

Através desse relato, durante a roda de conversa, a pesquisadora trouxe a reflexão para as professoras de que o trabalho com projetos pode ser um caminho que vai contra a ideia de transmitir conhecimento, mas, sim, de provocar a investigação a partir das próprias dúvidas e inquietações que as crianças trazem. Realmente, a criança está certa quando diz que as informações são acessadas facilmente na internet, algo já constatado por João Geraldi (2016). Em suas palavras:

Há uma circulação enorme de informações no mundo contemporâneo. Tudo vira notícia, tudo circula na internet. Um programa qualquer de busca é muito mais informado do que qualquer professor poderia sonhar em sê-lo. Ou seja, na relação triádica professor-alunos-conhecimentos estamos em desvantagem absoluta em relação aos conhecimentos disponíveis [...]. Não seria um tempo de repensarmos se cabe ainda à escola o propósito de fazer de seus alunos “agentes da preservação de uma herança cultural”? (Geraldi, 2016, p. 121).

Ainda segundo o autor citado acima, se o papel das instituições educativas continuar sendo o de transmitir conhecimento, corre-se o risco de a profissão de docente ser extinta, pois esse modelo de professor como alguém que é o centro do processo da aprendizagem entrou em crise nas duas últimas décadas do século XX. “A internet e o acesso à informação trouxeram no seu bojo a necessidade de redefinir a função da escola e com ela a identidade profissional

---

turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora. No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos” (Nóvoa, 2019, p. 3).

<sup>67</sup> Essa professora não participou da entrevista por motivo de desencontro. No entanto, ela participou das rodas de conversa e assinou o TCLE.

do professor” (Geraldi, 2016, p. 128). Tendo isso em vista, a organização do trabalho pedagógico por projetos oferece uma possibilidade dessa nova identidade dos profissionais de educação, visto que, como citado anteriormente, a função dos projetos como uma ação pedagógica é justamente oferecer à atividade de aprender um sentido novo, em que o objetivo não é ter respostas prontas, mas, antes, aprender a investigar, a duvidar a procurar diferentes pontos de vista e a refletir criticamente sobre as informações (Barbosa; Horn, 2008). Nessa linha de pensamento, a professora Ariranha afirmou que “*o projeto vai te dar mais abertura pra você contemplar as dúvidas das crianças e essa flexibilização faz surgir novas descobertas a partir daquele tema, não só uma coisa. O projeto se ramifica*” (2ª roda de conversa, Ariranha, 29/03/2023). Assim, a professora demonstrou que um projeto poderia ir além do tema investigado, pois, durante a investigação, novas perguntas poderiam ir surgindo e outros projetos poderiam ser pensados (Barbosa; Horn, 2008). Já ao final da segunda roda de conversa, a professora Tamanduá fez um desabafo:

*TAMANDUÁ: Não consigo ter essa escuta atenta e olhar perspicaz que a autora fala. No dia a dia, o menino traz o besouro e na hora eu falo, solta esse besouro, menino! Você não tem essa escuta atenta e olhar perspicaz na prática. É uma falha minha, eu não consigo, a criança tá certa, mas no dia a dia é impossível. Porque as crianças não estão prontas e acabadas, eu estou, eu é que tenho que treinar mais pra ter esse olhar perspicaz. A gente tava lá no parque quando apareceu uma lagartixa, e quando eu vou falar, a menina foi lá e meteu a mão e matou a lagartixa.  
CAPIVARA: Comigo mataram um calanguinho também. Aí eu botei num potinho de vidro e fizemos um laboratório. Aí começou a aparecer tudo quanto é bicho pra colocar no potinho. Desenvolvemos um projeto, até visitamos um laboratório. (2ª roda de conversa, Tamanduá; Capivara, 29/03/2023).*

Diante desse diálogo, verifica-se novamente o quanto são importantes a participação e a troca de conhecimentos entre a equipe pedagógica para a formação docente. Por mais que a professora Tamanduá pudesse continuar pensando que não seria possível desenvolver um projeto a partir da escuta das crianças, a coordenadora demonstrou, com exemplo próprio, que seria completamente viável que isso fosse realizado quando realmente o adulto estava interessado em escutar as crianças e agir diante do que as crianças expressavam. Para Luciana Ostetto (2000), escutar as crianças e conhecer seus pontos de vista não é uma tarefa fácil, pois a professora tem que estar disposta a correr riscos, mudar o planejamento, improvisar e até mudar suas convicções. A escuta verdadeira depende da disponibilidade para mudanças de paradigmas, respeito à infância e à criança, o que exige que se reconheçam suas vozes e seus jeitos de ser e estar no mundo. “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa” (Ostetto, 2000, p. 194). Partindo dessa definição de escuta, infere-se que talvez a

professora Tamanduá não conseguiu ter essa escuta atenta e olhar perspicaz a que ela se referiu justamente por não estar aberta a mudar a sua prática pedagógica a partir do que as crianças traziam ou, ainda, por não ter tido a oportunidade de debater e entender o que se caracteriza como escuta.

Além disso, a visão da professora de que a criança é um ser que não está pronto e que ela, como adulta é quem está, reflete na sua prática, pois ela acaba não acreditando que as crianças são capazes de desenvolver um projeto e que por isso deve trabalhar uma série de habilidades antes de propor um trabalho como este. Isso também é demonstrado por essa professora durante a entrevista, quando foi questionada sobre o papel da Educação Infantil e a sua resposta foi que: “*Enquanto professora de Educação Infantil, é trazer essa criança para a sociedade, porque até então ela tá só dentro da família, né?*” (Entrevista, Tamanduá<sup>68</sup>, 29/03/2023). Essa fala reforça o pensamento da docente em achar que a criança é um vir a ser, que ela deve prepará-la para ser inserida na sociedade, como se ainda não estivesse inserida. Segundo Catarina Tomás e Natália Fernandes (2013), há um pressuposto epistemológico que sustenta a retomada das crianças pelas perspectivas biológicas e psicolizantes voltadas para os aspectos de desenvolvimento, que as reduzem as ideias de imaturidade e incompletude. Segundo as autoras, a partir da Sociologia da Infância, enquanto campo científico de referência, busca-se combater o pensamento de que a criança é inferior ao adulto, procurando estabelecer um diálogo crítico com a pedagogia, especificamente, defendendo a inclusão dos saberes e práticas de adultos e crianças, devendo ambos ser considerados como seres em formação.

Flávio Santiago e Ana Lúcia Faria (2015) argumentam que as hierarquias de idade, as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança, estabelecem uma relação colonial que desqualifica os saberes que as crianças possuem. Ademais, a infância, segundo os autores, na perspectiva adultocêntrica, é considerada como um período de transição no qual as crianças irão adquirir os elementos simbólicos presentes na sociedade. Segundo Fernanda Mülller e Ana Cristina Delgado (2006), na contemporaneidade, a ideia de criança ignorante, incompleta e dependente do adulto continua a intervir no fazer pedagógico refletindo em intervenções pautadas em modelos de criança-aluno e a infância enquanto escolarização.

Diante disso, como já foi mencionado anteriormente, segundo Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), para trabalhar com projetos na Educação Infantil, é imprescindível que os adultos desconstruam o pensamento de que a criança é um vir a ser e que necessita de proteção para que possam escutá-las e reconhecê-las como ativas de seu processo

---

<sup>68</sup> Essa foi a única professora entrevistada depois das rodas de conversa, pois não houve disponibilidade de fazer a entrevista no período indicado.

de educação e aprendizagem (Barbosa, Horn, 2008). Seguindo esse diálogo entre a coordenadora Capivara e professora Tamanduá, observou-se a ideia de escolarização que a professora Tamanduá tem sobre a Educação Infantil:

*TAMANDUÁ: [...] A gente não tem conteúdo na Educação Infantil, mas eu fico com aquela sensação que meu aluno não pode sair do 1º período, se ele não souber isso, isso e isso. E às vezes você tem uma proposta de projeto bem na sua frente, mas você tá tão preocupado com essas coisas que não faz.*

*CAPIVARA: A gente tem que entender que todas essas coisas vão estar contempladas no projeto. Por exemplo, você quer trabalhar com formas geométricas. A gente pode perder a oportunidade de trabalhar isso com sentido. Por exemplo, no remoto, eu trabalhei com projeto dinossauros. Eu pedi para eles cortarem formas geométricas e montarem dinossauros com elas. Fez muito mais sentido para elas do que se eu tivesse só falado sobre as formas geométricas sem nenhum contexto (2ª roda de conversa, Tamanduá; Capivara, 29/03/2023).*

Na entrevista semiestruturada realizada com a professora Tamanduá, a pesquisadora perguntou quais seriam esses aspectos que ela considerava tão importantes de serem trabalhados no primeiro período e a professora respondeu: *“É, assim, essa parte da socialização, né, principalmente. E essa questão da coordenação, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, e, cara, eles não sabem cores, cores! Não sabem pegar no lápis, não sabem cortar”* (Entrevista, Tamanduá, 29/03/2023). Nesse sentido, percebe-se que a professora deixou de trabalhar com um projeto, que, como descrito por ela, estava bem evidenciado pelas crianças, para realizar atividades voltadas para a escolarização e que não faziam nenhum sentido para as crianças. Como bem enfatizado pela coordenadora Capivara, mesmo que a professora fizesse questão de trabalhar esses aspectos, eles poderiam ser contemplados no projeto, assim como ela fez com as formas geométricas. Além disso, percebe-se que novamente a participação das crianças não foi considerada na escolha dessas atividades, pois elas apenas receberam aquilo que foi pensado para elas e, não, com elas. De acordo com Kátia Agostinho (2015), promover a participação das crianças na produção das práticas pedagógicas requer que elas sejam compreendidas como atores sociais, ativas na produção e reprodução dos espaços educativos e na construção de suas histórias e das suas interações. No entanto, segundo a autora, é importante que haja o interesse em ouvir o que as crianças têm a dizer e, principalmente, que esses dizeres verdadeiramente contribuam para a renovação dos contextos em que participam.

Nesse sentido, diante do que foi analisado, percebe-se que os projetos são pensados estando mais relacionados à execução de atividades do que a um processo investigativo. A visão da Educação Infantil como escola influencia nessa prática, pois acaba sendo entendida, muitas vezes, como preparação para o Ensino Fundamental. Assim, o desenvolvimento de um trabalho com projetos está muito relacionado também com as convicções das professoras, ou seja, do

entendimento da Educação Infantil, da visão de criança, do seu papel enquanto professora, das relações que estabelece com as crianças e da oportunidade que oferece às crianças para se expressarem e do quanto essa expressão impacta no seu fazer pedagógico. Desse modo, o projeto não está nas atividades ou nas ações pensadas, mas na maneira como as professoras e as crianças irão se relacionar envolvendo situações que sejam desafiantes e tenham significado favorecendo a exploração, a descoberta e a curiosidade sobre o mundo. A partir das rodas de conversas realizadas com a equipe pedagógica, essas questões foram levantadas e pôde-se observar o quanto as professoras compartilharam, expuseram e até mudaram as suas convicções para pensar em um trabalho com projetos que seja realmente investigativo levando em consideração a participação das crianças.

### 3.3 PROJETOS EFETIVADOS E A RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Para analisar os projetos efetivados, foi observada a vivência de um projeto na turma da professora Lontra. Como já explicado, essa professora foi escolhida pelo fato de o tema proposto para o projeto já ter surgido durante as rodas de conversa, como pode ser constatado no relato da professora abaixo:

*LONTRA: A partir do texto, eu abri espaço para excitar mais as crianças. Durante uma rodinha, uma das crianças trouxe um encarte da Cacau Show com ovos de páscoa. Uma das crianças perguntou por que eu não comprava um ovo de páscoa pra eles. Expliquei que o ovo de Páscoa era muito caro. Aí uma das crianças falou: tia, por que a gente não faz um ovo de Páscoa? Eu perguntei: gente, mas será que fazer um ovo também não fica caro? Aí outra criança respondeu: não, tia, o que torna o ovo caro é o brinquedo. Eu falei: nossa, é verdade. Aí outra criança falou: porque a gente não faz um ovo bolo que é mais barato? Aí eu perguntei: quais são os ingredientes? Vamos pesquisar? Será que vamos conseguir comprar? Aí uma criança falou: tia, a escola tem dinheiro, pode comprar. Aí uma aluna minha falou: o chocolate vem de uma fruta. Aí a outra: nada a ver! Então, na próxima aula, eu vou trazer a receita e uma calculadora pra saber quanto a gente vai gastar! Foi muito massa! Tipo assim, olha o tanto de coisa que partiu de um encarte. Eu peguei o meu caderno e anotei tudo que as crianças foram falando. Tá aqui anotado! (2ª Roda de conversa, Lontra, 29/03/2023).*

Nesse relato, é possível observar que a professora Lontra estava atenta às conversas das crianças. Mesmo não estando em seu planejamento falar sobre o tema do ovo de chocolate, ao escutar as crianças, a professora flexibilizou o seu planejamento para que elas pudessem expressar seu interesse em falar sobre determinado assunto, o que possibilitou o surgimento do tema para o projeto. Luciana Ostetto (2012) revela que o planejamento se caracteriza como proposta e não com um fim em si mesmo no qual são incorporadas novas perspectivas a partir

do olhar atento, da escuta comprometida com os desejos e as necessidades do grupo que são expressos pelos seus gestos, falas, movimentos em suas diversas linguagens. É importante demarcar que, na época em que as crianças estavam curiosas para falar sobre o ovo de chocolate (abril/2023), era a semana da Páscoa. A professora comentou que não tinha interesse em trabalhar com datas comemorativas e por isso focalizou o tema do projeto para ovo de chocolate e não ovo de Páscoa.

Durante o primeiro dia de vivência do projeto sendo desenvolvido na turma da professora Lontra (03/04/2023), foi observada uma roda inicial em que a professora estava anotando em seu caderno as respostas das crianças sobre a seguinte pergunta: “*Como vocês acham que o ovo de chocolate é feito?*” (Diário de bordo, Lontra, 03/04/2023). Cada criança deveria levantar o dedo para dar a sua opinião. Paralelamente, havia crianças que falavam a resposta sem levantar o dedo (e a professora não dava atenção) e outras que levantavam o dedo para falar de outros assuntos: “*Tia, posso ir ao banheiro?; Tia, quero tomar água.; Tia, ele tá me batendo!; Tia, ontem eu fui no parque e ganhei um ovo, tinha pula-pula, eu encontrei minha amiga lá.; Você foi, tia?*” (Diário de bordo, Crianças, 03/04/2023). Outras crianças responderam àquilo que a professora havia perguntado: “*Do chocolate*”; “*Da fruta*”; “*Do cacau*”; “*Do coelho*” (Diário de bordo, Crianças, 03/04/2023). Para essas respostas, a professora enfatizava e mandava a criança repetir para que todos ouvissem e anotava no seu caderno. “*Olha o que legal o que ele falou, repete para turma toda ouvir!*” (Diário de bordo, Lontra, 03/04/2023).

Adriana Silva (2015), em sua pesquisa de mestrado sobre a participação das crianças na roda de conversa, afirmou que a roda se constitui como uma dimensão política, pois possibilita a escuta e o respeito às diferentes opiniões e expressões de quem está ali envolvido e, a partir das vozes das crianças, podem-se alterar contextos, mudar rotinas e (re)direcionar projetos. No entanto, nesse momento da roda inicial, a professora não deu conta de efetivamente escutar todas as crianças e acabou tendo como foco as crianças que estava respondendo à pergunta sobre o tema do projeto que estava sendo trabalhado. É importante ressaltar que, de acordo com Kátia Agostinho (2015), a capacidade de observação e de escuta não é inata, ela precisa ser constantemente refinada e exercitada, sendo construída ao longo do tempo. Além disso, essa posição atenta aos contributos da criança não depende unicamente do esforço e engajamento da professora, visto que, segundo Kátia Agostinho (2015),

[...]os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município, com: financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação continuada contextualizada e sistemática; quantidade de crianças por sala condizente e justa com as necessidades de apoio e atenção individualizados

de que as crianças necessitam; reconhecimento da importância de seu trabalho, para que não recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores (Agostinho, 2015, p. 77).

Assim, há um desafio ainda maior de a professora conseguir verdadeiramente escutar todas as crianças em suas demandas, necessidades e interesses, uma vez que nenhuma dessas iniciativas é cumprida completamente pelo sistema educacional. A questão da “quantidade de crianças por sala condizente e justa para tornar possível uma atenção individualizada de que as crianças precisam”, a que a autora acima se refere, parece ser a que mais dificulta a escuta dessas crianças. No entanto, Lontra cria estratégias para promover uma atenção individual para cada criança que será descrita posteriormente.

Depois desse primeiro momento de sondagem com as crianças, Lontra tentou por diversas vezes falar a sua conclusão, mas era interrompida pelas crianças, que ainda queriam continuar falando sobre o ovo de chocolate. Após muitas tentativas de silenciá-las com “*PAM PAM PARARAM PAM PAM*” para poder dar o encaminhamento, ela finalmente conseguiu falar: “*Cada criança tem uma teoria de como o ovo de chocolate pode ser feito. Então, vocês vão pesquisar em casa como é feito o ovo de chocolate com as famílias e trazerem para mim, combinado?*” (Diário de bordo, Lontra, 03/04/2023).

Nessa ocasião, percebe-se que a professora tem o entendimento teórico de que, para construir um projeto, é importante acessar os conhecimentos prévios das crianças, deixar que expressem o que sabem sobre o assunto, não trazer as respostas prontas e incitar a pesquisa. Contudo, na prática, a professora, na ânsia de fazer o encaminhamento do projeto, acaba não permitindo que as crianças se expressassem livremente, pois claramente elas ainda queriam continuar falando sobre aquele assunto, mas Lontra desejava seguir com outra atividade que havia planejado. Segundo Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), na organização do trabalho pedagógico de projetos, “o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas durante o caminho” (Barbosa; Horn, 2008, p. 42). Assim, nesse momento, a professora Lontra não permitiu uma relação dialógica embasada na construção democrática, pois sua voz teve um poder maior para que as crianças realizassem algo que tinha sido pensado por ela. De acordo com Gisele Vasconcelos (2010), uma verdadeira participação infantil necessita da decisão do adulto em partilhar o poder que detém dando à criança a possibilidade de decidir sobre o que lhe diz respeito, rompendo com o modelo adultocêntrico de que apenas o adulto pode decidir determinadas ações das crianças, levando, assim, a uma relação democrática de iguais direitos.

Kátia Agostinho (2015) afirma que, quando existe alguém que esteja interessado em ouvir a voz das crianças e permita que elas participem, abre-se a possibilidade de elas reproduzirem o contexto em que estão inseridas. Assim, a sua participação está diretamente relacionada com a cidadania vivida em que há o compartilhamento de poder nos cotidianos de vida coletiva nas creches e pré-escolas. Com essa prática de participação, perpassada pela construção da democracia por meio do diálogo, assume-se a complexidade da participação das crianças tendo em vista o reconhecimento da importância de todas as dimensões do humano.

No outro dia de observação, depois de fazer essa sondagem e pedir para que as crianças pesquissassem sobre a origem do ovo de chocolate, a professora passou um vídeo da Luna<sup>69</sup> que explicava sobre esse tema. Após assistirem ao vídeo, a professora fez uma roda com as crianças e sua primeira pergunta foi sobre o que mais tinham gostado no vídeo. Ela orientou que as crianças levantassem a mão para falar. No entanto, várias crianças ficaram com a mão levantada e não conseguiram falar porque outras crianças falavam na frente. “Tia, minha mãe adotou um cachorrinho”; “Tia, eu ganhei um ovo de Páscoa no parque, meus amigos tavam lá”; “Tia, sabia que eu fui no clube?; “Tia, o ovo que ganhei não tinha brinquedo” (Diário de bordo, Crianças, 10/04/2023). Ângela Borba (2009) revela que algumas crianças conseguem mais facilmente emitir seus posicionamentos e vontades, enquanto outras são silenciadas ficando sujeitas aos interesses das que possuem mais influência. Nesse contexto, segundo a autora, é fundamental que a professora faça intervenções que proporcionem espaços democráticos nas relações sociais, tanto das crianças com os adultos quanto delas com seus pares, a fim de combater desigualdades e exclusões. No entanto, a professora não percebe essas crianças que não participam, ou até percebe, mas não consegue envolvê-las pelas demandas e falas das outras crianças e acaba só valorizando a participação de quem verbalmente responde especificamente sobre o que ela perguntou.

Como o dia anterior tinha sido o Domingo de Páscoa, muitas crianças queriam falar sobre o ovo que ganharam e o que fizeram nesse dia. Todavia, a professora estava focada em dar atenção apenas para quem respondia à pergunta sobre o vídeo. Quando uma criança falou que vira no vídeo que o chocolate vem do cacau, a professora destacou a fala da criança e pediu para repetir de forma que todas as outras crianças escutassem! Após essa fala de que o chocolate

---

<sup>69</sup> Maravilhosa floresta de chocolate – show da Luna: <https://www.youtube.com/watch?v=QkgcshxQxcQ>. O vídeo mostra três personagens comendo um bombom e imaginam que existe uma floresta com vários tipos de chocolate: bombom, ovo de páscoa e barra de chocolate. Até que Luna fala que o chocolate vem de uma fruta, o cacau. Então, eles a questionam como uma fruta vira chocolate e vão em busca de descobrir. Primeiro, compram a fruta e fazem vários testes para transformá-la em chocolate: batem o cacau no liquidificador, colocam leite, açúcar, mas percebem que nada disso transforma em chocolate. Até que vão para a floresta e um cacau explica que tem que torrar para virar chocolate e descreve todo o passo a passo.

vem do cacau, a professora começou a fazer perguntas mais diretivas às crianças: “*Da onde vem o cacau? E depois que eu pego ele da árvore, faço o quê? E depois o que tiro de dentro do cacau? E depois levo pra fazer o quê?*” (Diário de bordo, Lontra, 10/04/2023). Mesmo a professora direcionando a respostas das crianças, muitas delas continuavam a falar sobre outros interesses voltados para o ovo de chocolate e não necessariamente acerca do que haviam assistido no vídeo.

Observou-se, nesse episódio, que a professora acaba induzindo as respostas das crianças com perguntas que direcionavam o que elas deveriam responder, existindo um controle da professora sobre as respostas das crianças. Diante desse controle, algumas crianças resistem e insistem falar sobre aquilo que lhes interessava mais naquele momento. Ao fazer perguntas fechadas, a professora perde a chance de conhecer e explorar a expressão de pensamentos das crianças, de valorizar as suas narrativas e teorias. Consequentemente, algumas crianças acabam respondendo algo padronizado, para atingir a expectativa da adulta, o que acaba por reduzir o nível de participação na proposta.

No terceiro dia de observação, depois de realizar a roda inicial com a turma, a professora Lontra foi até a pesquisadora e relatou que estava com dificuldade em ouvir todas as crianças, porque elas falavam todas ao mesmo tempo e ela não conseguia dar uma atenção individualizada (Diário de bordo, 04/04/2023). Para resolver isso, como estratégia, a professora decidiu separar a turma em centros de atividade e ela ficaria com o grupo que iria executar a atividade do projeto. Assim, separou a turma em quatro grupos sentados nas mesas (um grupo com peças de montar, um grupo de dinossauros, um grupo no tatame com brinquedos e um grupo do desenho sobre o tema do projeto). Ela ficou junto ao grupo do desenho para orientar sobre a atividade do projeto. A instrução era para que as crianças registrassem o que mais gostaram do vídeo. Enquanto as crianças desenhavam, ela questionava as crianças, como pode ser demonstrado nos diálogos a seguir:

Diálogo 1:

LONTRA: *O que você vai desenhar?*

CRIANÇA: *Ovo!*

LONTRA: *Será que tinha ovo no vídeo? O que tinha lá? Uma floresta cheia de árvores né? E qual fruta tinha naquela árvore? Ca...?*

CRIANÇA: *cau...*

LONTRA: *Então, faça o desenho bem bonito.*

(Diário de bordo, Lontra e Crianças, 10/04/2023).

Diálogo 2:

LONTRA: *O que é isso que você está desenhando?*

CRIANÇA: *Uva...*

LONTRA: *Ué, mas tinha uva no vídeo?*

CRIANÇA: *Não...*

LONTRA: *Quer fazer outro desenho?*  
 CRIANÇA: *Pode ser.*  
 (Diário de bordo, Lontra e Crianças, 10/04/2023).

Diálogo 3:

LONTRA: *O que você desenhou?*  
 CRIANÇA: *A Luna, o irmão da Luna e a mãe da Luna.*  
 LONTRA: *Hum... e você vai desenhar mais o que nesse espaço?*  
 CRIANÇA: *Árvores!*  
 LONTRA: *Ah! Você vai desenhar a floresta!*  
 CRIANÇA: *Não, árvore!*  
 LONTRA: *Mas a floresta é feita de árvores, e qual frutinha tinha em cada árvore?*  
 (Criança fica sem responder)  
 LONTRA: *Ca...*  
 CRIANÇA: *Cau.*  
 (Diário de bordo, Lontra e Criança, 10/04/2023).

Nesses diálogos, deduz-se que a professora acaba induzindo tanto o que as crianças iriam desenhar, como a descrição das crianças sobre o que registraram. Apesar de a orientação para o desenho ser para que as crianças registrassem o que mais gostaram do vídeo, a professora espera um registro padronizado da floresta com o fruto do cacau. No contexto em questão, as produções gráficas das crianças ficam limitadas, pois a professora tem uma resposta correta em sua mente de que o cacau vem da árvore e espera que elas façam esse único registro. Assim, as crianças ficam submissas ao que o adulto espera delas. Segundo Manuel Sarmiento (2011), o desenho infantil é uma das maneiras mais importantes de a criança se expressar de forma simbólica.

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância - que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil (Sarmiento, 2011, p. 2).

No entanto, quando a professora induz o registro das crianças para que desenhem aquilo que ela espera, não há essa revelação da produção simbólica, pois não é permitido que elas se expressem de forma espontânea e, sim, que sigam um padrão esperado por ela. Como citado anteriormente, segundo Monique Voltarelli (2023), em uma sociedade adultocêntrica, o padrão adulto é o ponto de referência para analisar as crianças e, com isso, as suas competências e habilidades acabam sendo comparadas a esse padrão. Nessa direção, há o reconhecimento de que as crianças são capazes, curiosas e desejosas de expressão a partir de múltiplas linguagens. Entretanto, as instituições de ensino, como um ambiente de padronização, apresentam constantemente uma negação às suas manifestações infantis não reconhecendo tais expressões

como direito (Gobbi, 2010). No dia tão esperado pelas crianças de fazer o ovo de chocolate, houve uma cena que chamou a atenção da pesquisadora descrita no diário de bordo:

*A professora, no primeiro momento, mostra a receita para as crianças. Depois, ela vai até o quadro e pede para que as crianças falem o passo a passo da receita. Nesse momento, as crianças estavam empolgadas e falavam todas de uma vez. A professora tentava silenciá-las com PAM PAM RARAM PAM, PAM PAM! Ou até ameaçava não fazer a receita, caso não ficassem quietos! Para montar o ovo de chocolate, a professora foi até o refeitório com as crianças e disse: “Quem tiver sentado bonito vai ser escolhido para colocar o chocolate na travessa.” Três crianças foram escolhidas. Depois ela foi colocar o chocolate para derreter no micro-ondas. Ela perguntou para as crianças qual era o tempo de micro-ondas e cada criança foi falando um número, mas ela só enfatizou quem falou o tempo correto, 20 minutos! Quando ela voltou, deixou algumas crianças misturarem o chocolate. Em seguida, pegou as forminhas e foi passando de criança em criança para que colocassem o chocolate na fôrma e orientando uma por uma sobre a quantidade para colocar. Enquanto isso, três crianças se dispersaram, indo ao banheiro e correndo pelo pátio, mas a professora se concentrou no restante das crianças que estavam envolvidas com o projeto. Enquanto elas iam colocando o chocolate na forminha, a professora falava que não podia colocar a mão, mas algumas crianças disfarçadamente colocavam o dedo na calda e chupavam o chocolate! (Diário de bordo, 18/04/2023).*

Nesse contexto, no episódio em questão, identifica-se que a participação das crianças foi minimizada, controlada, reprimida quando a professora utiliza estratégias para inserir as crianças em suas propostas a partir de sua concepção de participação. Isso pode ser observado quando a professora tenta silenciar as crianças, mesmo elas estando interessadas em falar sobre o assunto em questão. Além disso, percebeu-se que a professora considera o “sentar bonito” como um padrão de disciplina que as crianças devem seguir. Existe um ideário da pedagogia tradicional que, para as crianças aprenderem, elas precisam estar quietas e concentradas, o que implica corpos parados e em silêncio (Rech, 2006).

Por fim, a partir dessa cena, infere-se que as crianças não foram escutadas em suas múltiplas linguagens, pois também demonstravam interesse quando queriam pegar no chocolate e prová-lo. Mesmo a professora proibindo, elas deram um jeito de resistir. Em tal processo de participação que impossibilita as expressões das meninas e meninos frente ao instituído pedagogicamente, a professora demonstra não ser capaz de ouvir e possibilitar formas de participação das crianças que sejam significativas para elas. Apesar disso, as crianças resistem, o que aponta que as meninas e meninos têm uma consciência acerca da relação de poder existente entre elas e os adultos e, mesmo diante deste controle, elas decidem fazer coisas às escondidas, demonstrando que sabem acerca das regras que deixam claro quem manda e quem obedece.

Com base nas análises das observações, percebeu-se que os conhecimentos da professora sobre os caminhos do trabalho com projetos e sobre a importância da escuta das

crianças não foram suficientes para que isso se efetivasse realmente na prática. Mesmo com a intencionalidade de trabalhar com projeto e com a tentativa conceitual de colocar a escuta, a participação, a pesquisa, as experiências das crianças em prática, a professora é atropelada pelos desafios que o chão da pré-escola perpassa. A cultura adultocêntrica, tão enraizada, acaba impactando diretamente nas relações que a professora tem com as crianças, mesmo que ela lute contra essas práticas. Como apontado no início deste subitem, a escuta não é inata, assim como realizar um trabalho com projeto também não é. É preciso praticar, repetidas vezes, exercitar o olhar e a observação das crianças de forma que haja um constante processo de reflexão-ação-reflexão a partir da partilha e troca de saberes para que realmente possa se efetivar um trabalho com projeto pautado na escuta e participação das crianças.

#### **4 ENTRE TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem a intenção de ser um produto de intervenção, cumprindo com um dos objetivos indicados do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (UnB), que tem o intuito de integrar teoria e prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o espaço de construção, isto é, trata-se de uma proposta de intervenção no contexto local em que a pesquisa é realizada.

O trabalho com projetos inverte a lógica do currículo definido com conteúdos temáticos estanques, induzindo as professoras a acolherem as problemáticas que permeiam o cotidiano. As indagações e os conceitos do senso comum que emergem no diálogo com as crianças são, então, transformados em problemas e temas a serem investigados por meio de projetos. Ademais, o trabalho com projetos busca ir além de responder aos questionamentos, mas também desvelar e formalizar os conceitos implícitos no desenvolvimento do trabalho para que se estabeleçam a vivência, a experiência e a construção de conhecimentos científicos. Portanto, é fundamental que as profissionais da educação compreendam as potencialidades, as implicações e as exigências do desenvolvimento de projetos com suas turmas, levando em consideração a autoria das crianças. Sob essa ótica, a criança, sujeito ativo, aprende ao fazer, levanta hipóteses, experimenta, testa conhecimentos e questiona. Cabe às professoras criarem situações que promovam a interação entre as crianças para que trabalhem em grupo, procurem informações, dialoguem com especialistas e busquem respostas às suas inquietações. Para isso, o fundamental é que as docentes possam observar, dialogar e escutar as crianças a fim de compreender suas dúvidas, seus conhecimentos prévios, suas expectativas e curiosidades.

Tendo em vista que as oficinas realizadas para este trabalho tiveram a intenção de provocar nas professoras a reflexão, o questionamento e o compartilhamento de experiências sobre o uso de projetos na Educação Infantil a fim de concretizar um projeto com suas turmas, a pesquisadora considerou ser pertinente incorporar mais duas oficinas neste produto de intervenção para a formação das profissionais. É importante destacar que os projetos podem se configurar de diferentes maneiras a depender do tema, do grupo envolvido, dos recursos disponíveis, além de outros fatores que interferem na sua execução. Por isso, não há como criar um manual com o passo a passo universal de como um projeto deve ser construído. Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos e os métodos para desenvolver projetos acabam se frustrando, pois não existe um modelo ideal pronto e acabado que dê conta da complexidade que envolve a realidade das salas de

convivência da Educação Infantil. Assim, a intenção destas oficinas é fazer com que a equipe pedagógica reflita sobre os elementos que caracterizam um projeto e, a partir disso, que cada professora se sinta encorajada a vivenciar um projeto que parta do interesse das crianças com sua turma.

A natureza da formação pensada para este trabalho recusa o modelo escolarizante de ensinar às professoras e procura desmembrar a compreensão da imagem de criança e as expectativas que essa imagem gera na prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e o seu sucesso traz como consequência o protagonismo infantil. O cotidiano educativo que essa formação busca implica uma aprendizagem profissional em companhia, ou seja, que haja compartilhamentos, trocas de ideias, desabafos, sugestões, que permitam a transformação da práxis, “pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018). Nesse sentido, a Pedagogia da Infância tem interação com a formação das profissionais da Educação Infantil, pois foca nas perspectivas participativas para formar adultas que eduquem crianças e não que as ensine. Com isso, pensou-se em elaborar uma formação através de quatro oficinas com duração de 3 horas cada uma (tempo da coordenação pedagógica) que possa ser utilizada em todas as unidades da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) voltadas para a primeira infância.

Segundo Neires Paviani e Niura Fontana (2009, p. 78), “uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Além disso, segundo as autoras, o mediador ou a mediadora da oficina não ensina o que sabe, mas possibilita que os participantes construam o saber a partir do compartilhamento dos conhecimentos prévios, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes. Dessa forma, através das oficinas, a equipe pedagógica envolvida (professoras, gestoras, monitoras e comunidade) poderá ter a oportunidade de descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões apresentadas. A seguir é demonstrada a organização que foi pensada para as oficinas, considerando que essa organização é uma proposta adaptável à realidade local de cada instituição.

**QUADRO 1<sup>70</sup> - PROPOSTA METODOLÓGICA DE ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS**

<b>Apresentação</b>	Em cada uma das quatro oficinas haverá um resumo do texto indicado, com uma breve descrição teórica.
<b>Objetivos</b>	Neste item são indicados os objetivos que a oficina propõe que sejam alcançados.
<b>Recursos</b>	São elencados todos os recursos necessários para a realização de cada oficina.
<b>Metodologia</b>	Descreverá como a oficina deve ser realizada, bem como as problematizações para serem debatidas.
<b>Avaliação</b>	Será o momento em que as participantes poderão dar sugestões para as próximas oficinas, opinar sobre o que sentiram, fazer críticas e/ou elogios. Para isso, elas poderão relatar verbalmente ou escrever em um papel de forma anônima para colocar em uma caixa que a mediadora deixará disponível durante toda a formação.
<b>Referências</b>	Espaço utilizado para referenciar os textos indicados e outros complementares que poderão auxiliar.

Fonte: Organização das oficinas. Elaborado pela autora (2023)

Para cada oficina, é imprescindível que haja uma mediadora<sup>71</sup> que facilitará o processo de formação das participantes. Essa pessoa terá que ler previamente os textos indicados para fomentar as discussões levantadas. Além disso, ela precisa ter algumas características comunicativas para: ser boa ouvinte; mostrar-se aberta e curiosa em relação a diferentes pontos de vista expressos; estimular a participação de todas as envolvidas; promover processos de reflexão no coletivo sobre os textos indicados; propiciar às participantes a possibilidade de questionar o próprio fazer; estimular a discussão, o confronto e os processos de negociação das perspectivas compartilhadas (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017). As autoras referem-se ao papel da mediadora na avaliação de contexto<sup>72</sup>, mas essas características foram adaptadas para essa formação, pois são pertinentes para este trabalho.

<sup>70</sup> Neste capítulo, a contagem dos quadros não acompanha a contagem da dissertação porque o produto técnico pode circular independente da pesquisa após a publicação.

<sup>71</sup> Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2020 (Inep, 2021), as mulheres compõem 96,4% do professorado na Educação Infantil e por isso utilizaremos o termo mediadora ao longo do texto.

<sup>72</sup> Catarina Moro, Angela Coutinho e Etienne Barbosa (2017) consideram a avaliação de contexto como uma prática autorreflexiva, negociada e participada, formativa e transformadora que visa à melhoria da qualidade da educação. As profissionais da Educação Infantil, nessa perspectiva, decidem participar do processo que contém dinâmica coletiva e que conta com a mediação do formador/avaliador. “É durante esse processo, com seus confrontos e enfrentamentos, que identificamos a construção de um contexto democrático, conectado às diferentes vozes, que se unem de forma protagônica para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da

Com isso, para cada oficina construída, foram pensadas sugestões de perguntas para a mediadora realizar com o objetivo de dar um pontapé inicial nas discussões e dialogar com o entendimento do uso de projetos na Educação Infantil defendido nesta pesquisa. Contudo, é importante frisar que esses questionamentos podem ser adaptados de acordo com as demandas das envolvidas e do contexto em questão.

A primeira oficina foi pensada para ser o momento de acessar as bagagens das professoras, seus conhecimentos prévios e aquilo que elas entendem por criança e infância a fim de fazê-las refletir se suas práticas estão condizentes com os seus discursos. Para trabalhar com projetos investigativos pautados no interesse da criança, é primordial que as professoras compreendam a criança como um sujeito de direitos e ativo nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos e que interfere no contexto em que estão inseridas (Corsaro, 2011). No entanto, não basta saber na teoria sobre os direitos da criança, é preciso compreender que considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como alguém capaz de participar de forma ativa de seu próprio processo de descobrimento do mundo, através de debates, interações e experiências. Assim, para essa oficina, foi sugerida uma simulação da construção de um projeto a fim de fazer com que as professoras realmente possam refletir na prática sobre a participação das crianças. O primeiro requisito para que se construa um projeto investigativo é escutar as crianças para compreender suas demandas, curiosidades, inquietações e dúvidas (Barbosa; Horn, 2008). Mas essa escuta deve ser técnica, ou seja, não basta ouvir o que as crianças expressam verbalmente, mas as diversas maneiras como elas se expressam e interagem. Assim, escutar as crianças é ouvir as suas brincadeiras, os seus gestos, seus olhares, suas impressões, suas trocas com seus pares e até o seu silêncio (Tomás, 2011).

Outro ponto que essa oficina procura fomentar para refletir sobre os projetos é a consideração por parte das professoras daquilo que as crianças já sabem, ou seja, os conhecimentos prévios das crianças precisam ser levados a sério quando se vai construir um projeto, pois elas têm muito a contribuir. Para haver investigação tem que haver inquietação e, por isso, a professora não deve dar respostas prontas para as crianças e, sim, fazer com que elas vão em busca de solucionar os seus problemas. A docente está ali para organizar essa busca e fazer as crianças pensarem em como vão atrás das respostas (Barbosa; Horn, 2008). Além disso, é papel da profissional, também, relacionar o que está sendo trabalhado no projeto com o que está posto no Currículo em Movimento, e não o contrário, visto que, muitas vezes, as professoras olham os objetivos do currículo para depois pensarem nas atividades que irão

contemplá-los, como se fossem uma lista que precisa ser vencida, não levando em consideração o que as crianças querem aprender. Dessa forma, a seguir, é apresentada a proposta da primeira oficina:

### Quadro 2: OFICINA 1: PENSANDO UM PROJETO

<b>Apresentação</b>	O fato de o trabalho com projetos não ser um método para ser aplicado no contexto educacional dá às professoras uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano pedagógico. No entanto, essa situação pode provocar inseguranças, pois, muitas vezes, seus referenciais sobre como desenvolver a prática pedagógica não se encaixam nessa perspectiva de trabalho. Por isso, surgem, entre as professoras, vários tipos de questionamentos, que representam uma forma interessante na busca de novos caminhos.
<b>Objetivos</b>	- Identificar o que as professoras consideram como projeto; - Analisar os entendimentos sobre o conceito de criança; - Refletir sobre possíveis mudanças nas práticas envolvendo o uso de projetos.
<b>Recursos</b>	Caneta, lápis de cor, <i>post-it</i> , computador, Datashow, cartolina, quadro e giz.
<b>Metodologia</b>	- Primeiramente, a mediadora irá apresentar a proposta da formação descrita anteriormente e explicará o cronograma e as etapas das oficinas para as participantes. - Em seguida, irá dividi-las em dois grupos em que um será representado pelas professoras e outro pelas crianças para que pensem em um tema para o projeto e, a partir disso, definam as ações que serão realizadas para a sua execução. A mediadora poderá oferecer qualquer um dos materiais sugeridos disponíveis na instituição para que as professoras registrem a construção deste projeto. - Após a realização dessa vivência, a mediadora irá provocar a reflexão nas envolvidas sobre o projeto que construíram. Sugestões de perguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como o tema foi escolhido? Partiu do interesse das crianças?</li> <li>2. As crianças foram escutadas? Se sim, prevaleceu a escuta somente do que foi dito verbalmente ou as outras linguagens também foram ouvidas?</li> <li>3. Levou-se em consideração sobre o que as crianças já sabem e o que querem saber sobre o tema?</li> <li>4. As professoras instigaram as crianças?</li> <li>5. Como as ações foram pensadas? Estavam mais voltadas para execução de atividades ou para uma investigação por parte das crianças?</li> <li>6. É possível relacionar o tema pensado com os objetivos do Currículo em Movimento?</li> <li>7. As famílias foram incluídas na construção do projeto?</li> <li>8. Pensou-se nos materiais, lugares e visitas que poderiam ser exploradas?</li> <li>9. As crianças participaram e deram suas opiniões?</li> <li>10. Possibilitou-se que outros assuntos fossem discutidos para o desenvolvimento de um projeto futuro?</li> </ol> - Ao final dessa discussão, a mediadora indicará a leitura do texto da autora Maria Carmen Barbosa (2001), <i>Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?</i> , para ser discutido no encontro seguinte.
<b>Avaliação</b>	Solicitar que as participantes avaliem a formação: pontos positivos, pontos negativos, sugestões.
<b>Referências</b>	-----

Fonte: organizado pela autora (2023)

Após a reflexão feita com as professoras sobre os seus entendimentos de projetos investigativos e suas ações, a segunda oficina busca levar à equipe educativa pensar o motivo de essa organização pedagógica ser tão importante e fazer tanto sentido para a Educação Infantil. O modelo de escola criado desde meados do século XIX resiste até hoje no qual a professora é o centro e quem ensina as disciplinas, o bom comportamento e transmite os conhecimentos (Nóvoa, 2019). Apesar de a Educação Infantil ser um espaço não escolar, o modelo de escola em que a criança é tratada como aluno acaba prevalecendo. Segundo João Geraldi (2016), as informações circulam muito facilmente no mundo contemporâneo, pois tudo se torna notícia e está disponível na internet. Por isso, cabe aos profissionais da Educação Básica, principalmente da primeira etapa, repensarem sobre os seus papéis, vez que uma simples busca na internet possibilita acesso às informações que nenhuma professora seria capaz de transmitir em sua totalidade.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico por projetos é uma oportunidade de as profissionais de educação criarem uma nova identidade, visto que, como citado anteriormente, a função dos projetos como uma ação pedagógica é justamente inovar o sentido de aprender, uma vez que o objetivo não é dar respostas simplórias e prontas, mas, sim, instigar a pesquisa em que as crianças poderão ouvir diferentes pontos de vista, acessar diversas fontes, materiais, espaços e refletir criticamente sobre as informações (Barbosa; Horn, 2008). Além disso, o intuito desta oficina é fazer com que as professoras compreendam que a prática de projetos não é para ser trabalhada em todos os momentos pedagógicos, envolvendo todas as crianças ao mesmo tempo (Helm; Beneke, 2005). Os projetos são apenas uma das dimensões à qual as crianças precisam ter acesso na Educação Infantil e cada uma pode colaborar de uma forma e com um tempo individual. Para isso, novamente a escuta das crianças é primordial, pois, através do entendimento das suas características e interesses, a professora poderá sugerir as suas funções durante a investigação do tema.

### Quadro 3: OFICINA 2: REFLETINDO SOBRE O PROJETO

<b>Apresentação</b>	O texto indicado para esta oficina, intitulado como “Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?”, escrito por Maria Carmen Barbosa (2001), aborda o papel das instituições educativas, define o que é projetar, explica sobre os projetos no campo da educação e aborda sobre o papel das/os professoras/es e crianças. Apesar de ter sido escrito há mais de vinte anos, é bastante atual, pois justifica a importância de se pensar em uma metodologia de trabalho que leve em conta a participação das crianças, demonstrando o quanto a pedagogia tradicional não se encaixa no modelo de sociedade existente hoje.
<b>Objetivos</b>	- Refletir sobre o papel da Educação Infantil;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar sobre o papel das profissionais da primeira infância;</li> <li>- Compreender a importância da escuta das crianças para que se vivencie um projeto a partir do interesse delas.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Texto impresso ou projetado no Datashow; caixa de som; perguntas elaboradas previamente pela mediadora.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiramente, a mediadora irá perguntar o que as participantes acharam do texto para que as envolvidas exponham suas opiniões sobre a leitura.</li> <li>- Em seguida, será realizada a dinâmica do repolho:</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p>A mediadora terá elaborado, previamente, questionamentos em folhas de papel para as participantes responderem. Cada pergunta será colocada em folhas diferentes – uma em cada folha. Depois, irá enrolar cada folha, uma após a outra, de modo que todas fiquem como que envolvendo uma à outra, formando uma bola, assemelhada a um repolho. A mediadora levará o repolho para a sala e solicitará uma voluntária para iniciar a dinâmica. Será tocada uma música ritmada para o grupo ir passando o repolho enquanto a música toca. A facilitadora irá parar a música subitamente e quem estiver com o repolho deverá retirar a primeira folha, ler o que está escrito e responder. Sugestões de perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o objetivo da Educação Infantil?</li> <li>2. Já que todas as informações e respostas são facilmente respondidas quando procuramos na internet, será que a função das/os docentes não corre o risco de perder o sentido?</li> <li>3. O que as crianças devem aprender na Educação Infantil?</li> <li>4. Qual o papel dos adultos na Educação Infantil?</li> <li>5. Será que as crianças se expressam só pela fala? Como podemos ouvir as crianças sem ser pela linguagem verbal?</li> <li>6. Como permitir que as crianças participem das tomadas de decisões sobre o nosso planejamento pedagógico?</li> <li>7. O Projeto precisa ser trabalhado durante as 5 horas que ficamos com as crianças?</li> <li>8. Todas as crianças precisam fazer a mesma atividade ao mesmo tempo?</li> <li>9. Como construir uma proposta pedagógica que leve em conta o interesse das crianças e relacionar isso com o Currículo em Movimento?</li> <li>10. Quais são os elementos fundamentais para a construção de um projeto, a partir do texto lido?</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao final dessa dinâmica, será indicada a leitura do texto dos autores Judy Helm, Sallee Beneke e Marilyn Worsley (2005) – <i>A resposta eficaz aos padrões de ensino</i>.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	Solicitar que as participantes avaliem a formação: pontos positivos, pontos negativos, sugestões.

<b>Referências</b>	<p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? In: <b>Projeto - Revista de Educação: Projetos de Trabalho</b>. Porto Alegre: Projeto, v.3, n.4, 2001.</p> <p><b>Complementar:</b></p> <p>EDWARDS, Carolyn. Professor e Aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn., GANDINI, Lella., &amp; FORMAN, George. (2016). <b>As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação</b>. Porto Alegre: Penso, 2016.</p>
--------------------	--

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Segundo João Formosinho (2016), as professoras devem ser desafiadas a pensar, refletir e questionar sobre a continuidade do modelo escolarizante que vivenciaram para não reproduzir esse modelo com as crianças. Para isso, devem identificar o impacto do modo de estar na instituição educativa, se transmissivo ou participativo; compreenderem que a escola convencional treina para a passividade, devendo a Educação Infantil ir contra esse modelo, pois, além de ser um espaço não escolar, lida com crianças e não com alunos, ou seja, não deve transmitir conhecimentos e, sim, proporcionar experiências. Por isso, as professoras devem ser formadas para romper com esse modelo, pois, muitas vezes, como foi observado na coleta de dados deste trabalho, mesmo que de forma não intencional, usam os temas escolhidos para projetos apenas para camuflar práticas voltadas para a execução de atividades sem nenhum sentido para as crianças.

Dessa maneira, a terceira oficina foi pensada para que as professoras percebam a diferença entre execução de atividades sobre um tema e ações de pesquisa sobre determinado tema a fim de romperem com práticas tão marcadas pela atividade. Ao visualizarem os projetos selecionados pela mediadora, trocarem experiências sobre projetos ou escutarem o compartilhamento de um projeto já realizado por elas poderão refletir se as ações pensadas escutaram as crianças, se consideraram os seus conhecimentos prévios, se as incentivaram a fazer mais perguntas, se envolveram as famílias, o que fariam diferente para fugir das atividades, já que, a essa altura, terão um pouco mais de conhecimento sobre o trabalho com projetos.

#### Quadro 4 - OFICINA 3: EXEMPLIFICANDO UM PROJETO

<b>Apresentação</b>	<p>O texto indicado para essa oficina intitulado como “A resposta eficaz aos padrões de ensino” foi escrito por Judy Helm, Sallee Beneke, Marilyn Worsley (2005) e demonstra estratégias para que se possam construir práticas pedagógicas que envolvam o que é posto no currículo a partir dos projetos. Além disso, traz o exemplo da concretização de um projeto na Educação Infantil.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>- Compreender que o currículo não é uma lista de conteúdos a serem trabalhados, mas, sim, que os objetivos ali presentes podem ser contemplados envolvendo os projetos;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhar e refletir sobre experiências próprias com projetos;</li> <li>- Refletir se práticas nomeadas como projetos podem realmente ser caracterizadas como tal.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Cartolina, canetinha, lápis de cor, <i>post-it</i> , exemplos de projetos já separados pela mediadora.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiramente, a mediadora pedirá às participantes que expressem o que mais chamou atenção do texto.</li> <li>- Em seguida, a mediadora irá perguntar se alguma professora já realizou o trabalho com projeto com sua turma e pedir para que compartilhe. Nesse momento, a mediadora também pode convidar alguém que trabalhe com projetos na Educação Infantil para conversar com a equipe pedagógica. Depois desse compartilhamento, a mediadora pode fazer algumas perguntas para as professoras refletirem:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais foram os maiores desafios para se trabalhar com o projeto?</li> <li>2. As famílias se envolveram?</li> <li>3. As crianças realizaram pesquisa? Se sim, como isso foi trabalhado?</li> <li>4. Quais foram as maiores conquistas observadas no projeto?</li> <li>5. Quais objetivos do currículo foram trabalhados?</li> <li>6. Quanto tempo durou o projeto?</li> <li>7. Como esse projeto foi sistematizado?</li> <li>8. Teve apoio da coordenação pedagógica?</li> <li>9. Faria alguma coisa diferente?</li> </ol> </li> <li>- Por fim, a mediadora irá separar as participantes em pequenos grupos (até 4 pessoas) e entregará um projeto diferente para cada um. Depois, irá orientar que cada grupo leia o projeto e discuta se ele está de acordo com as discussões que foram feitas até o momento ou não, e, se for o caso, dizer o que faria diferente.</li> <li>- Para o encontro seguinte, será indicada a leitura do texto de Maria Carmem Barbosa e Maria das Graças Horn (2008) <i>Tramando os fios e estruturando os projetos</i></li> </ul>
<b>Avaliação</b>	Solicitar que as participantes avaliem a formação: pontos positivos, pontos negativos, sugestões.
<b>Referências</b>	<p>HELM, Judy; BENEKE, Sallee e WORSLEY, Marilyn - A resposta eficaz aos padrões de ensino. In: HELM, Judy; BENEKE, Sallee e colaboradores. (2005). <b>O poder dos Projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil</b>. São Paulo: Artmed, 2005.</p> <p><b>Complementar:</b>          BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Diferenças de projetos na creche e na pré-escola. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. <b>Projetos Pedagógicos na Educação Infantil</b>. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p>

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Como já mencionado anteriormente, não existe um manual de como um projeto deve ser realizado, já que tudo depende do contexto, dos recursos e materiais de cada sala de convivência, das crianças e da professora ali presentes. Com isso, a última oficina busca justamente fazer com que as profissionais compreendam os elementos que caracterizam um projeto investigativo que podem ser adaptados a cada realidade. Assim, esta oficina tem um

intuito de fazer com que as docentes construam um documento que possa ser acessado sempre que quiserem trabalhar com projetos e entendam a importância dessa sistematização.

Nesse sentido, esta oficina retomará a mesma dinâmica feita no início, com o diferencial de que agora as professoras já possuem mais conhecimentos em suas bagagens sobre o trabalho com projetos e reflexões críticas das práticas educativas e, com isso, poderão pensar, na prática, em um projeto que verdadeiramente escute as crianças, que leve as suas opiniões em conta nos momentos de tomadas de decisões, que respeite as suas escolhas, que envolva a comunidade e que busque responder às dúvidas e anseios que as crianças trazem.

#### Quadro 5: OFINICA 4: CONSTRUINDO UM PROJETO

<b>Apresentação</b>	O texto indicado para esta oficina, intitulado como “Tramando os fios e estruturando os projetos”, escrito por Maria Carmem Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), aborda sobre alguns aspectos referenciais importantes no processo de construção de um projeto investigativo na Educação Infantil. As autoras ressaltam que a estruturação de um projeto não é rígida, tampouco predeterminada, mas existem elementos que caracterizam o projeto investigativo.
<b>Objetivos</b>	- Compreender os elementos que caracterizam um projeto investigativo; - Construir um projeto a partir dos conceitos discutidos; - Sistematizar e documentar o que foi construído.
<b>Recursos</b>	Caneta, lápis de cor, <i>post-it</i> , computador, Datashow, cartolina, quadro e giz.
<b>Metodologia</b>	- Primeiramente, a mediadora irá solicitar que as participantes compartilhem o que destacaram do texto. - Após essa rodada de compartilhamento, a mediadora irá pedir que as profissionais novamente se dividam em dois grupos (um representado pelas crianças e outro pelas professoras) e construam um projeto a partir do interesse das crianças, levando em consideração os 5 elementos que o texto de Barbosa e Horn (2008) pontua: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Definição de um problema:</b> O que as crianças querem aprender? Qual tema está despertando o interesse das crianças? Sobre qual assunto elas mais gostam de conversar? Quais conhecimentos elas trazem de casa?</li> <li>2. <b>Mapeamento de percursos:</b> O que precisa ser feito? Como o trabalho pode ser desenvolvido? Como obter os materiais? Como serão distribuídas as responsabilidades? O que já sabemos sobre esse tema? O que gostaríamos de saber? Onde podemos buscar as informações?</li> <li>3. <b>Coleta de informações:</b> Quais lugares podemos visitar? Quem podemos entrevistar? Quais livros podemos ler? O que podemos procurar na internet? O que podemos observar? Quais experiências podemos realizar? Quais materiais podemos explorar?</li> <li>4. <b>Sistematização:</b> Como sistematizar as informações colhidas? Através de desenhos? Textos coletivos? Montagem de mural com as descobertas mais interessantes? Álbum de fotos? Criação de jogos? Dramatização? Músicas? Maquete?</li> </ol>

	<p>5. <b>Comunicação:</b> Como compartilhar o que foi aprendido? Por uma apresentação? Pela exposição dos materiais construídos? Por uma filmagem?</p> <p>- Após a construção deste projeto, para finalizar, a mediadora irá conversar com as profissionais sobre a importância da documentação no desenvolvimento de um projeto e explicará que essa documentação pode ser feita de diferentes formas: fotos, esquemas, Powerpoint, texto, teatral, entre outros. Por fim, pedirá para as envolvidas sistematizarem a construção desse projeto da forma que escolherem, para que fique documentado. Assim, as professoras que desejarem trabalhar com projetos na instituição já terão um material de apoio para se embasar.</p>
<b>Avaliação</b>	Solicitar que as participantes avaliem a formação: pontos positivos, pontos negativos, sugestões.
<b>Referências</b>	<p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. <b>Projetos Pedagógicos na Educação Infantil</b>. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> <p><b>Complementar:</b></p> <p>FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, Carolyn., GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (2016). <b>As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação</b>. Porto Alegre: Penso, 2016.</p>

Fonte: organizado pela autora (2023)

A formação prática das professoras é um processo longo, complexo e constante. O desafio maior é quando essa formação busca romper com o modelo escolarizante tão marcado nas sociedades contemporâneas. Em virtude do prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no ofício de aluno e aprendem, com essa vivência, sobre o papel do docente mesmo que indiretamente (Formosinho, 2001, 2014). Assim, o posterior processo de formação profissional pode tanto desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou, simplesmente, reforçá-las.

Assim, esta formação busca instituir progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um cotidiano experiencial em que a criança ganha espaço e protagonismo. Segundo Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2018), aprender durante formação sobre uma pedagogia participativa é trazer a interação para o centro da formação profissional e da educação das crianças, pois cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto e traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto. Assim, para os autores, a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para pensar a formação docente diferente desse modelo, posto que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa ser rompido para que se possa fazer a conscientização da importância da participação das professoras que permitam a participação das crianças.

Nesse sentido, as formadoras precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos, o que pressupõe o reconhecimento das suas agências nos processos formativos e inclusão das suas opiniões para as transformações nos contextos educativos. Por essa razão, sabendo que a formação é uma constante reflexão, esta proposta não se esgota aqui para que o trabalho com projeto chegue ao ideal almejado. É preciso sempre estar refletindo sobre as práticas e trocando conhecimentos no cotidiano educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Nilson Machado (2000), projetar é um dos traços mais característicos dos humanos, pois viver é estar constantemente atualizando projetos, metas e planos. Não há vida sem desejos e o planejamento desses desejos formulam-se em projetos. Barbier (1994, *apud* Machado, 2000, p. 6) traz uma definição bem precisa do que é o projeto: “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. O processo de projetar está ancorado ao presente, pois ele é a fonte do planejamento de possibilidades futuras (Freire; Prado, 1999).

Nesse sentido, projeto é uma construção única do ser humano e ele se concretiza a partir de uma série de ações que são previamente observadas em busca de transformar um problema em solução. A realização dessas ações produz um movimento de buscar atingir algo, no futuro, uma nova situação que ou responda aos questionamentos ou avance na busca de suas respostas. Durante todo esse processo, mudanças acontecem, pois projetar é se lançar ao imprevisível e estar aberto para a flexibilidade (Almeida, 2002). Com isso, os projetos podem se configurar em diversas esferas da vida. Em se tratando do universo pedagógico, os projetos também apresentam diferentes dimensões. Neste trabalho, pesquisamos os projetos realizados dentro das salas de convivência de Educação Infantil de uma instituição pública de Brasília.

Ao refletir sobre o percurso desta pesquisa, percebemos que a forma como ela foi sendo construída se aproximou, em termos estruturais, de um trabalho com projetos investigativos, como apresentado nesta dissertação, afinal, uma pesquisa de mestrado, de maneira geral, nada mais é que uma investigação originada de uma pergunta. Assim, este trabalho nasce a partir de uma demanda da própria instituição investigada em que a equipe pedagógica tinha uma dúvida latente sobre como trabalhar com projetos na Educação Infantil. Com o problema posto, mapeamos o percurso da investigação juntamente com a equipe pedagógica. Muitas possibilidades foram pensadas até a definição do percurso que atendesse às demandas e disponibilidades das envolvidas. Para coletar as informações, foram realizadas as entrevistas com as participantes em que percebemos quais os conhecimentos prévios das professoras, como cada uma poderia contribuir, quais suas dúvidas e quais desafios enfrentados por elas na prática pedagógica. A partir dessas informações colhidas, foi o momento de sistematizar e refletir sobre essas informações e, nesse processo, foram pensadas as oficinas, os textos e as provocações que motivariam as discussões entre as professoras sobre o tema em questão. Observar a turma da professora Lontra foi crucial para o fechamento da coleta de dados. Por fim, a documentação é

concretizada com esta dissertação e com o seu produto técnico para que tanto as professoras possam consultá-la quando desejarem trabalhar com essa prática pedagógica quanto realizarem uma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil pautada na Pedagogia da Infância.

É importante reafirmar que pensar o uso de projetos na Educação Infantil à luz de uma Pedagogia da Infância é compreender que a educação não está pautada em um currículo prescritivo, em unidades de ensino, em conteúdos, em pressão para aprender sem entender e, sim, em uma ação que respeita as crianças em suas inteirezas e expressões inúmeras e as entende como atores sociais com participação importante nas tomadas de decisões no contexto em que estão inseridas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o uso que tem sido feito de projetos na Educação Infantil, suas concepções e práticas, por meio de ações observadas em um Centro de Educação Infantil (CEI), do Distrito Federal. Já os objetivos específicos se dividiram da seguinte forma: 1. Especificar o que se caracteriza como projetos na Educação Infantil a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância; 2. Verificar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem orientado as unidades de Educação Infantil para o trabalho com projetos; e 3. Analisar o relato de professoras sobre a sua prática com projetos na Educação Infantil.

O primeiro objetivo específico (especificar o que se caracteriza como projetos na Educação Infantil a partir de uma perspectiva da Pedagogia da Infância ) foi alcançado no segundo capítulo (Escutar e temas investigar: o projeto como um lócus da participação infantil), quando buscamos descrever o tipo de projeto que defendemos neste trabalho pautado na Pedagogia da Infância: um projeto que se inicia pelo interesse da criança detectado a partir da escuta nas suas diversas maneiras de se expressar; um projeto que visa responder uma pergunta, nas quais, muitas vezes, não terá uma resposta simplória, única e universal, mas, sim, desencadeará novas questões; um projeto em que as crianças pensam, planejam, tomam decisões, trocam experiências; um projeto em que as docentes assumem suas vulnerabilidades, compartilham o poder com as crianças, estão abertas a aprender e a investigar.

Já para o segundo objetivo (verificar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF- tem orientado as unidades de Educação Infantil para o trabalho com projetos) também foi alcançado no segundo capítulo em que constatamos que os documentos publicados pela SEEDF apresentam o entendimento da criança como sujeito ativo que possui diversas linguagens, embora não haja um esclarecimento por parte desses documentos de que os projetos devam, necessariamente, partir dos interesses das crianças, pois o que se nomeia

como projetos está mais voltado para o âmbito macro do que para as ações pedagógicas nas salas de convivência, como defendido neste trabalho.

O terceiro objetivo específico (analisar o relato de professoras sobre a sua prática com projetos na Educação Infantil) foi atingido no terceiro capítulo (Da indicação da efetivação: um trabalho com projetos na Educação Infantil), quando realizamos a análise dos relatos das professoras (tanto nas entrevistas quanto nas rodas de conversa e nas observações) e percebemos que o processo para a construção de um projeto perpassa uma travessia complexa com entendimentos diversificados que influenciam a formação docente, a coordenação pedagógica e a prática educativa. Quando um projeto é indicado (seja pela SEEDF, pela equipe educativa, pela professora ou pela comunidade), há o risco de ele não se caracterizar como um projeto defendido neste trabalho, já que, muitas vezes, não parte diretamente do interesse das crianças. Por isso, ao se indicar um tema para o projeto, é primordial que as docentes instiguem a curiosidade das crianças, que as provoquem e estejam abertas a mudar o assunto do projeto, caso as demandas das crianças sejam outras diferentes do que foi sugerido.

Com relação aos projetos pensados, percebemos que eles estão muito mais atrelados à execução de atividades e não à investigação feita pelas crianças. As rodas de conversa foram fundamentais para que a equipe discutisse sobre essas atividades que nomeavam como projetos e pensassem em práticas que envolvessem a curiosidade e a investigação das crianças. Verificamos também, a partir dos relatos da maioria das professoras, que a prática pedagógica permanece centrada na ação do adulto, sendo que o projeto aparece como mero complemento de uma atividade. No entanto, as professoras que já tiveram contato com outras profissionais que realizam projetos investigativos aprenderam, na prática, como concretizar essa organização pedagógica baseada no protagonismo infantil em que as crianças participam das tomadas de decisões. Isso demonstra o quanto o compartilhamento de saberes e práticas é primordial para a formação das docentes que atuam na Educação Infantil.

A experiência de formação vivenciada nesta pesquisa através das oficinas e rodas de conversa oportunizou às professoras a ampliação dos seus conhecimentos sobre vários temas e não especificamente acerca de projetos. Na discussão do texto indicado, por exemplo, as professoras relacionaram algumas ideias com suas práticas pedagógicas, criticaram alguns parágrafos por não condizerem com a realidade e, através dessas reflexões, puderam analisar a repercussão de suas ações com as crianças e pensar em alternativas, juntamente com as outras professoras, que atendessem às suas inquietações.

Já para compreender os projetos efetivados, foram fundamentais as observações na sala de convivência, pois constatamos que, a despeito de a professora ter o conhecimento de

que a criança precisa ser escutada, ser o centro do processo, investigar e emitir as suas opiniões, em muitos momentos, ela acabou não colocando isso em prática pois exerceu o poder de adulta sobre as crianças. Porém, segundo Kátia Agostinho (2015),

a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças, embora reconheça o fato de que os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país (Agostinho, 2015, p. 77).

Por isso, não podemos julgar a professora por, em alguns momentos, exercer práticas autoritárias, pois a promoção de uma verdadeira escuta e participação das crianças não depende somente da vontade da professora, tendo em vista que envolve um processo complexo que leva tempo para ser construído e que necessita de uma série de fatores do próprio sistema educacional os quais não estão sob o controle da professora.

Nesse sentido, compreendemos que adotar uma organização do trabalho pedagógico por projetos que esteja pautado nos conceitos da Pedagogia da Infância não é uma tarefa fácil. É preciso que as profissionais que atuam na Educação Infantil façam constantemente o exercício de estarem atentas às ações autoritárias e adultocêntricas que anulam a participação das crianças. Com isso, é necessário compartilhar o poder com vistas à construção da cidadania de modo que as crianças possam exercer os seus direitos, principalmente, o direito à participação.

Diante das constatações registradas neste estudo, consideramos pertinente levantar alguns pontos importantes para que a equipe pedagógica possa trabalhar com projetos de modo que realmente se leve em conta o interesse das crianças e as considere como protagonista de sua aprendizagem. Um deles é a contratação das professoras pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para que se possa exigir das profissionais que atuam com a primeira etapa da Educação Básica práticas que sejam pautadas no entendimento das concepções que a Pedagogia da Infância traz, ou seja, sobre o protagonismo das crianças, sua escuta e participação, é necessário que isso seja considerado de forma consistente no momento da contratação. Constatamos que os critérios de seleção pela SEEDF das profissionais que atuam na Educação Infantil ainda permanecem, de forma geral, muito marcados por critérios herdados de concepções e voltadas para o Ensino Fundamental. Somente quando as discussões realizadas nos últimos dez anos voltadas para o trabalho na Educação Infantil (Pedagogia da Infância, escuta e participação das crianças) forem colocadas como critérios explícitos para a contratação das professoras, poderá haver a exigência para que elas trabalhem seguindo esses

critérios, pois, no nosso entendimento, o Currículo em Movimento e as diretrizes são insuficientes para embasar uma prática coerente com o que a SEEDF exige para a Educação Infantil.

Com relação ao Currículo em Movimento – Educação Infantil, os cursos de formação continuada precisam enfatizar a ideia dos campos de experiência que se distanciam dos conteúdos fragmentados para que as professoras não os interpretem como uma lista que precisa ser vencida ao final do ano letivo, mas, sim, que compreendam que, no processo educativo, tudo está interligado e as diversas linguagens que as crianças expressam precisam ser escutadas.

A prática de projetos, que vai muito além de uma metodologia, amplia o sentido do que é efetivamente trabalho educativo voltado para a Educação Infantil, indo além do fazer pelo fazer, considerando que as crianças são sujeitos que participam e impactam diretamente no contexto em que estão inseridas. O trabalho com projetos permite uma aprendizagem contextualizada e com sentido para a criança, considerando-a como um agente investigativo, o que vem a valorizar uma característica que lhe é inerente, pois as crianças são cientistas natas pela sua curiosidade em conhecer o mundo à sua volta. Os projetos investigativos permitem que as crianças possam confrontar os seus pontos de vista sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano, englobando ações rotineiras, como as brincadeiras, a alimentação, a comunicação, os jogos, os relacionamentos entre seus pares. O olhar atento da professora permitirá relacionar essas temáticas com a prática pedagógica e, conseqüentemente, com os objetivos do Currículo em Movimento – Educação Infantil.

Como anunciamos desde o começo, a intenção desta pesquisa não seria a de produzir um manual sobre o uso de projetos na Educação Infantil, mas, sim, de trazer algumas discussões a partir do olhar atento na relação com a equipe pedagógica e da recorrência à literatura especializada sobre o assunto, na perspectiva de provocar as professoras que se sentirem desafiadas a trabalhar com projetos investigativos. Nesse sentido, entendemos que os achados deste estudo não se encerram com as questões apresentadas inicialmente sobre o tema abordado, muito pelo contrário, abrem para novas oportunidades investigativas nesta área ainda em desenvolvimento, que são as práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil pautadas nos conceitos da Pedagogia da Infância. Finalizo ressaltando que esta experiência de pesquisa foi um desafio prazeroso, instigante e enriquecedor ao desempenhar, em um grupo colaborativo, o papel tanto de pesquisadora quanto de formadora, assim como foi também uma oportunidade de desenvolvimento profissional.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil. **Debates em Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 01 mai. 2023.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições.**, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000300012&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000300012&script=sci_arttext) Acesso em: 10 fev. 2023.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história - destruição da experiência e origem**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- AGLIARDI, Ilda; SILVA, Renata; DE BONA, Alice Silva. A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, p. 948–955, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.948-955.1349>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva.**, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127>. Acesso em: 01 mai. 2023.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, v. 6 n. 1, p. 69–86, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.90>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- AGOSTINHO, Katia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.**, v. 12, n. 21, p. 154-166, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6178> Acesso em: 09 dez. 2022.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese em Estudos da Criança (área de especialização em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. Educativa. **Revista Educativa – Revista Educação**, Goiás, v. 16, n.2, p. 229-244, 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3088/1877>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- AGOSTINHO, Kátia. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 69 – 86, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

AJSKOP, Gisela.; ABRAMOWICZ, Anete. Os espaços físicos. In: AJSKOP, Gisela.; ABRAMOWICZ, Anete. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, p. 30-55, 1995.

ALMEIDA, Claudiane Aparecida de Assunção; CRUZ, Dailze Luzia da.; MORAES, Daniele Ferreira de Campos; SILVA, Joanilde da; GOMES, Mayara Almeida; MOTA, Viviane Ramos. Trabalho com projetos na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8 n. 7, p. 1464–1474, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i7.6807>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ALMEIDA, Elenara chaves Edler. **O portal de periódicos da Capes: estudo sobre sua evolução e utilização**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2542/1/2006\\_Elenara%20Chaves%20Edler%20de%20Almeida.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2542/1/2006_Elenara%20Chaves%20Edler%20de%20Almeida.pdf) . Acesso em: 10 mai. 2023.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Formando docentes para a Educação Infantil: especificidades de uma prática. In: DANTAS, Otília Maria A. da (org.) **Docência na educação superior: formação e prática**. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Notícias da pré-escola no Distrito Federal: Apontamentos de Yvonne Jean (1960-1964). **Educar em Revista**, v.37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jYy7sTK5LMGY4yVjKW48KBr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mai. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? In: **Projeto - Revista de Educação: Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Projeto, v. 3, n. 4, 2001. Disponível em: [https://adventista.edu.br/\\_imagens/area\\_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf](https://adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf) Acesso em: 10 fev. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellaria; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 01-03, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (orgs.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarilha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e236680, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOBBIO, Andrea. La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. **RELAdEI**, v. 9, n. 2, p. 85-93 Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. Diciembre 2020. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7080/10637>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BORBA, Ângela Meyer. A Participação Social das Crianças nos Grupos de Brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev., 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 72, de 18 de fevereiro de 2021**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/PORTARIA-No-72-DE-18->

[DE-FEVEREIRO-DE-2021-NORMAS-PARA-CONTRATAÇÃO-TEMPORÁRIA-SEDF.pdf](#) Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Norteador para as comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso normal superior**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Normasup.pdf> Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASILIA. **Projeto Político Pedagógico CEI GAVIÃO, 2022**. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp\\_cei\\_gaviao\\_plano\\_piloto.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cei_gaviao_plano_piloto.pdf) Acesso em: 20 mai. 2023.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci C.; MONÇÃO, Maria A. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-98.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**. n. 48, 2008. p. 101-123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt#> Acesso em: 20 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n. especial, p. 9-22, set.- dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ligia/Downloads/Dialnet-QuestoesSobreAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoInfan-6788942%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ligia/Downloads/Dialnet-QuestoesSobreAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoInfan-6788942%20(1).pdf) Acesso em: 23 ago. 2023.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **“Minha tia mandou pintar mais”**: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15449/2/RAFAELY\\_KAROLYNNE\\_NASCIMENTO\\_CAMP OS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15449/2/RAFAELY_KAROLYNNE_NASCIMENTO_CAMP OS.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. **Pedagogia de projetos na educação infantil**: os significados na organização do espaço escolar. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES\\_fed3042106da047514d8fd67c6ea4e8e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_fed3042106da047514d8fd67c6ea4e8e) Acesso em: 14 out. 2022.

CÁSSIA MARCHI, Rita de. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTRO, Joselma. Salazar. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.p. 35-54.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rota; RIVEIRO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**, Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157> Acesso em: 14 out. 2022.

CHIOSSO, Giorgio. **La pedagogia contemporanea**. Brescia: La Scuola, 2015.

CODEPLAN. PDAD: **Confira dos dados do Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Varjao**. 24/06/2019, sem paginação. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-confira-os-dados-do-lago-norte-lago-sul-park-way-e-varjao/> Acesso em: 10 mai. 2023.

CODEPLAN. PDAD: **Veja os dados do Itapoã, Jardim Botânico Paranoá e São Sebastião**. 06/08/2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-upt-leste/> Acesso em: 10 mai. 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva. Desafios e conquistas do trabalho com projetos na educação infantil: uma experiência na rede pública de ensino. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 4, n. 5, p.77-87, 2019. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/praticasei/article/view/2076>. Acesso em: 09 dez de 2022.

CORRÊA, Matilde Maria de Magalhães Arena; FERNANDES, Renata Sieiro. **As escolas de samba, o carnaval e a educação infantil: como os projetos aproximam esses lugares**. Editora realize, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA\\_17\\_ID8556\\_14082016105456.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA_17_ID8556_14082016105456.pdf). Acesso em: 09 dez. 2022.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto. **Trabalhar por projetos em educação - Uma inovação interessante?** Porto: Porto Editora, LDA, 2022.

CRIANÇA CANDANGA. **Plenarinha de Educação Infantil**. Sem data de publicação e sem paginação. Disponível em: <https://www.criancacandanga.df.gov.br/plenarinha-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 25 set. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. v. 49, n. 174, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023.

CUSIANOVITCH, Alejandro. **Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista. Instituto de Formación de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe**: Lima: IFEJANT. Vol. 1. 2006.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e democracia. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

DIÁRIO DE BORDO. **Pesquisa de campo**. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Alimentação na Educação infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir**. Brasília, s.d. disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Guia\\_Projeto\\_Alimentacao.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Guia_Projeto_Alimentacao.pdf) Acesso em: 12 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2ª edição, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Diretrizes pedagógicas e operacionais para as instituições educacionais parceiras que ofertam a Educação Infantil**, Brasília, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Diretrizes\\_Parceiras\\_CEPI\\_16set22-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Diretrizes_Parceiras_CEPI_16set22-1.pdf) Acesso em: 12 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Escuta sensível às crianças**: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico – III Plenarilha – módulo I. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia\\_plenarilha\\_2015.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_plenarilha_2015.pdf) . Acesso em: 12 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Escuta sensível às crianças**: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico – III Plenarilha – módulo II. Brasília, 2015. Disponível em:



DRUMONT, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-seis**. v. 20, n. 38 p. 288-302, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006012>. Acesso em: 20 ago. 2023.

EDWARDS, Carolyn. Professor e Aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTREVISTA. **Pesquisa de campo**: entrevista semiestruturada. 2023.

ESCOLA DA PONTE. **O projeto**. Sem data de publicação e sem paginação. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/> Acesso em: 25 set 2022.

FARDIN, Roberta Alessandra. **Pedagogia de Projetos**: Uma abordagem curricular na Educação Infantil. 140 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_90fd4564b3d8eefc9c470e31447eab68](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_90fd4564b3d8eefc9c470e31447eab68) Acesso em: 05 jan. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para uma Pedagogia da Infância**. Pátio: educação infantil, Porto Alegre: Artmed, v. 5, n.14, p. 6-9, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp, 1999.

FAVARETO, Indira Aparecida Santana Aragão. Interloquções entre sociologia da infância e projetos de trabalho: a criança como protagonista no processo de construção do conhecimento. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, p. 302-308, 2016. Disponível em:

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/INTERLOCU%C3%87%C3%95ES%20ENTRE%20SOCIOLOGIA%20DA%20INF%C3%82NCIA%20E%20PROJETOS%20DE%20TRABALHO%20A%20CRIAN%C3%87A%20COMO%20PROTAGONISTA%20NO%20PROCESSO%20DE%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DO%20CONHECIMENTO.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção**: percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos. 132 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: [http://biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_FenelonJN\\_1.pdf](http://biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FenelonJN_1.pdf) Acesso em: 15 out. 2022.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! - discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. **Ensino Em**

**Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 156–175, 2017. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/emvista/article/view/37672> Acesso em: 12 fev. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **O que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilio**. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/> 2020. Acesso em: 01 fev. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php> . Acesso em: 02 fev. 2023.

FONSECA, João Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/ISF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FONSECA, Renata Oliveira da. **Representações sociais de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental acerca do trabalho por projetos**. 79 f. Mestrado em educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=124122](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=124122) Acesso em: 02 fev. 2023.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**. v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328430285\\_ESTUDANDO\\_A\\_PRAXIS\\_EDUCATIVA\\_O\\_CONTRIBUTO\\_DA\\_INVESTIGACAO\\_PRAXEOLÓGICA](https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLÓGICA) Acesso em: 15 fev. 2023.

FRAGERI, Patrícia. Pedagogia de Projetos como Metodologia no Trabalho com a Educação Infantil. REP's - **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 7, n. 3, p. 1261-1275, 2016. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20180416171138id\\_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2552/1879](https://web.archive.org/web/20180416171138id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2552/1879). Acesso em: 09 dez. 2022.

GARDER, Howard. Apresentação. In: GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. (orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do Neseff**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseff/article/download/56517/34008> Acesso em: 20 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação Em Revista**, v. 7, n. 1-2, p. 31–42, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/605> Acesso em: 10 mai. 2023.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação infantil**. 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 ago. 2023.

GONÇALVEZ, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. **Anais...** UFPR, 2016. Disponível em:

[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf) Acesso em: 10 mai. 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt> Acesso: 22 set. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Geografia – localização**. 2015, s.p. Disponível em: <https://www.df.gov.br/333/> Acesso em: 10 fev. 2023.

HELM, Judy; BENEKE, Sallee e WORSLEY, Marilyn. A resposta eficaz aos padrões de ensino. In: HELM, Judy; BENEKE, Sallee e colaboradores. **O poder dos Projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill: Bogotá – México DF. 6a. Edición, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUHN, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira. **Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios** (Dissertação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**, 2021.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Coordenação de Josette Jolibert. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/#> Acesso em: 22 ago. 2023.



MANZINI, Eduardo Jose. O uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/ligia/Downloads/49548-Texto%20do%20artigo-751375172477-1-10-20121220.pdf>. Acesso em: 12 out.2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8a ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 149–162, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984644424418> Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Fabiana Fernandes; MULLER-PALOMAR, Meire Terezinha. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, Ano VII – n. 13, p. 26-44, 2018. Disponível em: <http://facp.com.br/revista/index.php/reFACP/article/view/60/pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho; LIMA, Thereza Cristina de Souza. Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 367-380, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/41517>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARTINS, Marizilda Guimaraes Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**, 149 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/pt-br.php> Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, Valeria; REGINA, Jaqueline; LIMA, Joana. A metodologia de projetos na educação infantil e a pedagogia freireana. **Práticas em Educação Infantil**, v. 6, n. 7, p. 144-156, 2021. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/3293>. Acesso em: 09 dez. 2022.

MARTINS, Valeria; REGINA, Jaqueline; LIMA, Joana. A metodologia de projetos na educação infantil e a pedagogia freireana. **Práticas em Educação Infantil**, v. 6, n. 7, p. 144-156, 2021. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/3293>. Acesso em: 09 dez. 2022.

MELO, Claudia Vianna de. **Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças**. 95 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius, 2013. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10653> Acesso em: 20 out. 2022.

MELO, Dilce; LEAL Nadja. Pedagogia de projetos e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem significativa. **Estudos IAT.**, v. 4, n. 2, p. 261-274, 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/150/204>. Acesso em: 22 out. 2022.

MONTEIRO, Tatiane Lopes. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia Thiollen de projetos: em foco o corpo em movimento.** Dissertação, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29006>. Acesso em: 09 dez 2022.

MORAES, Leticia Alvarez Yamaguchi. **O trabalho com projetos na educação infantil.** Dissertação (mestrado). Universidade federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2786>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrim; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELAdEI**, v .6, n. 1-2, p. 33-41, 2017. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4998> Acesso em: 05 mai. 2023.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NASCIMENTO, Claudia do; FORTUNATO, Divina Célia Stival; COSTA, Larissa Dayane Soares da; FRANCISCO, Leidianne de Moraes; SANTOS, Lindalva Pessoni. A Pedagogia da Infância e o trabalho por projeto: perspectivas vivenciadas no estágio em docência na educação infantil. **Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento.** UEG – Câmpus Inhumas, 2015. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/semintegricao/article/view/5474>. Acesso em: 11 dez. 2022.

NASCIMENTO, Danielle Aparecida dos Santos; DELFIM, Denise Alessi de Carvalho. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**. v. 23, n. 71, p. 348-361, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62636>>. Acesso em: 09 dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Cascavel**, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 21 fev. 2023.

OLIVEIRA, Denise do Prado Lisboa. **Letramento científico na educação infantil: um estudo do eixo de trabalho, natureza e sociedade através da metodologia de projetos.** 139 f. Mestrado em educação tecnológica, Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69287356-Letramento-cientifico-na-educacao-infantil-um-estudo-do-eixo-de-trabalho-natureza-e-sociedade-atraves-da-metodologia-de-projetos.html> Acesso em: 15 out. 2022.

OLIVEIRA, Fátima. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 157-179, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37451307008/html/> Acesso em: 02 fev. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da associação criança.** Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na pedagogia-em-participação. In: FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Garciete (org). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica.** Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia na relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28,. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n51/0104-7043-faeeba-27-51-19.pdf> Acesso em: 22 mai. 2023

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, TizukoMorchuda; PINAZZA, Mônica Appezzatto **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORNOSINHO Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n51/0104-7043-faeeba-27-51-19.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

ORMIERES, Fernanda Corrêa. **Propostas e Práticas Pedagógicas: as interações dos professores com a pedagogia por projetos.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_56a64673ffe47baf61613cf9427d6c89](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_56a64673ffe47baf61613cf9427d6c89). Acesso em: 11 dez. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 10ª edição. Campinas – SP: Papyrus, 2012. Disponível e: <https://drb-m.org/av1/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

PACKER, Abel Laerte. Scielo: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 109-121, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2023.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; FURTADO, Ana Paula Azevedo; MACHADO, Marta Suiane Barbosa; PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O trabalho com**

**projetos pedagógicos na educação infantil:** possibilidades para a inclusão, participação e colaboração de todas as crianças. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9062> Acesso em: 09 dez. 2022.

PAVIANI, Neires Maria S.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 01 set. 2023.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; DA CRUZ, Wesley de Oliveira; MORAES, Tatiana Schneider Vieira. Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças. **Educação Em Foco**, v. 21, n. 3, p. 221–244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v21i35.1716>. Acesso em: 09 dez. 2022.

PEREIRA, Ellen Cristina Golfi. **Projetos de trabalho na educação infantil:** contribuições a partir de uma revisão de literatura. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217818>. Acesso em: 09 dez 2022.

PEREIRA, Fábio Hoffman. Campos de Experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73> Acesso em: 22 ago. 2023.

PINAZZA, Monica; SIQUEIRA, Sandra Regina. Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2017. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3220>. Acesso em: 09 dez 2022.

PIRES, Ana Rita. “As crianças participam...olha, quando cantamos elas cantam conosco.” **A participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática**. Disponível em: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11681/1/As%20crian%c3%a7as%20participam%e2%80%a6%20olha%2c%20quando%20cantamoselas%20cantam%20conoscoEduca%c3%a7%c3%a3o%20e%20Pr%c3%a1ticas%20Pedag%c3%b3gicas%20com%20crian%c3%a7as%20dos%200%20aos%203%20anos\\_e-book.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11681/1/As%20crian%c3%a7as%20participam%e2%80%a6%20olha%2c%20quando%20cantamoselas%20cantam%20conoscoEduca%c3%a7%c3%a3o%20e%20Pr%c3%a1ticas%20Pedag%c3%b3gicas%20com%20crian%c3%a7as%20dos%200%20aos%203%20anos_e-book.pdf) Acesso em: 12 mai. 2023.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva *et al.* Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, v.10, n. 28, p. 75-82, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/301> Acesso em: 21 dez. 2022.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**. n. 47, p. 11-18, 1993.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631- 644, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

RALA, Cássia Antunes Almeida Batalin. **Os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia:** a experiência da própria prática. Universidade Federal de São

Carlos, Sorocaba, SP, 2020. 34f. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13305> Acesso em: 12 dez. 2022.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: FILHO, Altino José Martins *et al.*. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 59-84.

RIGHI, Marcia Medianeira Toniasso. **Metodologia de projetos e a formação continuada de professores: uma experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/193698>. Acesso em: 05 out. 2022.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. L’ambiente dell’infanzia. In: CEPPI, Giulio.; ZINI, Michele. (a cura di). **Bambini, spazi, relazioni**. Metaprogetto di ambiente per l’infanzia.. Reggio Emilia: Reggio Children Domus Accademy Research Center, p. 114-120, 2001.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Respectiva**. v. 15, n. 28, p. 21–33, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt#> Acesso em: 02 out. 2022.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, v. 6, n.1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/97>. Acesso em: 05 out. 2022

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. v. 12, n. 28, p. 1466-71, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem L. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf> Acesso em: 01 fev. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2012. p. 94-102.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras.**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/274> Acesso em: 07 dez. 2022.

SANTOS, Débora de Souza. **Entre o passado e o presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – técnica e tempo. Razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos Santos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0131.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SANTOS, Vera Helena dos. **Metodologia de projeto: um caminho possível na educação infantil**, 2007 167 f. Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Altino José Martins Filho; Patrícia Dias Prado (orgs.) **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados; , 2011. p. 27-60 ISBN 978-85-7496-201-6 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79684/1/Sarmento%202011%20Desenhos%20das%20crian%20c3%a7as.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**, Campinas: CEDES, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.): **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023

SEEDF. **Educação Infantil**. 29/03/2023, s.p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-infantil/> Acesso em: 15 jun. 2023.

SEEDF. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> Acesso em: 10 mai. 2023.

SEEDF. **Semana Pedagógica 2023**. s.d; s.p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/semana-pedagogica-2023/> Acesso em: 10 mai. 2023.

SEMENTES DA EDUCAÇÃO. **Comunidade Aprendizagem do Paranoá – CAP**. 20 nov 2020, sem paginação. Disponível em: <http://sementesdaeducacao.com.br/04-classe-comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa-cap-2t/>. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. 237f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

SILVA, Carlos Manique; RIBEIRO, Cláudia. Escola da Ponte: Um projeto pedagógico de referência. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. (Coords.). **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2019. p. 483-507. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38276> Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, Marcelo O; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SINPRO. **A greve da educação é luta de todos e todas nós**. Sindicato dos professores do Distrito Federal, maio de 2023, n. 54. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2023/05/02150134/sinprocidadao\\_n54-v4-final-1.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2023/05/02150134/sinprocidadao_n54-v4-final-1.pdf) Acesso em: 20 mai. 2023.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **ZERO-A-SEIS**, v. 7 n. 12, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/210> Acesso em: 03 mai. 2023.

SOUZA, Gizele. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão. **Educação**, n. 17, p. 79-99, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xMwhXkMczvg3YznBZDGGh6g/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 03 mai. 2023.

SOUZA, Soeli Batista da Silva et al. Descobrimo o mundo dos insetos: um trabalho desenvolvido por meio da pedagogia de projetos. 71ª Reunião Anual da SBPC, 2019, **Anais... UFMS - Campo Grande**. Disponível em: [http://livro.sbpnet.org.br/71ra/trabalhos/resumos/5296\\_15083c4af424abf65d5436d0692c497fe.pdf](http://livro.sbpnet.org.br/71ra/trabalhos/resumos/5296_15083c4af424abf65d5436d0692c497fe.pdf). Acesso em: 09 dez. 2022.

STAFFORD, Janaína Ribeiro. **Narrativas de experiência na educação infantil em uma abordagem por projetos**: a pesquisa como uma construção em processo. Dissertação, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13886>. Acesso em: 09 dez. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança**. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem Idade. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/ligia/Downloads/1065-Texto%20do%20artigo-4382-1-10-20130517%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ligia/Downloads/1065-Texto%20do%20artigo-4382-1-10-20130517%20(1).pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa. Revista do Departamento de Educação**, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez, 2013.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PAULARO, Marida de Matto. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? (Commemorative dates in children's education: what are the meanings for the educational practices?). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87> Acesso em: 22 ago. 2023.

TURMA DA MÔNICA. Conheça os personagens e suas características. Disponível em: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/entretenimento-e-diversao/personagens-da-turma-da-monica/#:~:text=Turma%20da%20M%C3%B4nica-,Magali,preferida%20no%20mundo%20%C3%A9%20melancia!> Acesso em: 20 ago. 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Sem data de publicação e sem paginação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 19 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional**. Sem data de publicação e sem paginação. Disponível em: <http://fe.unb.br/index.php/pos-grad/home-ppgemp>. Acesso em: 03 mar. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Diurno** (Código E-mec 150). Brasília, DF: FE, 2018. Disponível em: [http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGGICO\\_DO\\_CURSO\\_DE\\_PEDAGOGIA\\_-\\_DIURNO\\_compressed.pdf](http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf) Acesso em: 16 jun. 2023.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **"Você vai ter que aprender a desobedecer!" a participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94421> Acesso em: 22 ago. 2023.

VIVENDO E APRENDENDO. **A Associação**. Sem data de publicação e sem paginação. Disponível em: <https://escolavivendoeaprendendo.wordpress.com/a-escola/>. Acesso em: 25 set. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba: CRV, 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Protagonismo infantil em cenários latino americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **Childhood & Philosophy**, v. 18, v, p.01-28, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/67277/43307>. Acesso em: 26 jan. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif. Contribuições ao estudo do associativismo docente. **Pro-posições**, v.30, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9tZX4Lz6gsNfXFP8g4ngSDD/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ZWETSCH, Patrícia; ANTUNES, Jucemara. Da ampliação da oferta ao acesso à educação infantil como direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade. **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. – (Série Cadernos ANPAE, v. 25) 656 p. Disponível em: [https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/11-Seminario/Seminario\\_ANPAE\\_Sul-2016.pdf#page=131](https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/11-Seminario/Seminario_ANPAE_Sul-2016.pdf#page=131) Acesso em: 23 ago. 2023.

**APÊNDICES**  
**APÊNDICE 1 – Quadro do Levantamento Bibliográfico**

Quadro 9 - Estudos científicos selecionados para o diálogo

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Plataforma</b>
Maria Lucia de A. Machado	Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil	2000	Artigo	SCIELO
Juliana Naves Fenelon	Saberes docentes em construção: percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos	2004	Dissertação	CAPES E <i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Sandra Cristina Vanzuita da Silva; Valéria Silva Ferreira	As perspectivas teóricas da abordagem de projetos	2004	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita; Marcelina Gonzaga de Luna	Pedagogia de Projetos: Uma Proposta de Trabalho no Ensinar e Aprender	2004	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Leticia Alvarez Yamaguchi Moraes	O trabalho com projetos na educação infantil	2005	Dissertação	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Marizilda Guimaraes Lemos Martins	Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue	2007	Dissertação	CAPES
Vera Helena dos Santos	Metodologia de projeto: um caminho possível na educação infantil	2007	Dissertação	CAPES
Márcia Regina dos Santos	A pedagogia de projetos: de sua formulação inicial a sua ressignificação na educação infantil atual	2007	Dissertação	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Renata Oliveira da Fonseca	Representações sociais de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental acerca do trabalho por projetos	2009	Dissertação	CAPES
Denise do Prado Lisboa Oliveira	Letramento científico na educação infantil: um estudo do eixo de trabalho, natureza e sociedade através da metodologia	2010	Dissertação	CAPES
Fátima Maria Araújo Saboia Leitão	O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil	2011	Tese	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Tatiane Lopes Monteiro	A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento	2012	Dissertação	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Claudia Vianna de Melo	Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças	2013	Dissertação	CAPES
Ana Maria Gutierrez Monteiro; Alexandra M.da Silva Oliveira; Gislei A.de Souza Rondon	Metodologia de projetos na educação infantil: valores, saberes e desafios	2013	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva; Ana Paula Azevedo Furtado; Marta Suiane Barbosa Machado; Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira.	O trabalho com projetos pedagógicos na educação infantil: possibilidades para a inclusão, participação e colaboração de todas as crianças.	2014	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Maíra Fonseca de Sousa	Análise da produção científica sobre pedagogia de projetos na educação infantil	2015	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Iraci Pereira Rocha; Mariângela Alves de Oliveira; Pedro da Silva Souza	Pedagogia de projetos na pré-escola: elementos para a reflexão sobre formação do aluno-pesquisador	2016	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Rodrigo Saballa de Carvalho; Bianca Salazar Guizzo,	Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil	2016	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Patricia Frageri	Pedagogia de projetos como metodologia no trabalho com a educação infantil	2016	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO

Matilde Maria de Magalhães; Arena Corrêa Renata Sieiro Fernandes	As escolas de samba, o carnaval e a educação infantil: como os projetos aproximam esses lugares	2016	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Indira Aparecida Santana Aragão Favareto	Interloquções entre sociologia da infância e projetos de trabalho: a criança como protagonista no processo de construção do conhecimento	2016	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Roberta Alessandra Fardin	Pedagogia de projetos: uma abordagem curricular na educação infantil	2017	Dissertação	CAPES
Eliana Scaravelli Arnoldi	Ensinando futuros professores a trabalharem com a pedagogia de projetos na educação infantil	2017	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Janaína Ribeiro Stafford	Narrativas de experiência na educação infantil em uma abordagem por projetos: a pesquisa como uma construção em processo	2017	Dissertação	GOOGLE ACADÊMICO
Mônica Appizzato Pinazza; Sandra Regina Oliván Souza de Siqueira	Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando?	2017	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Marcia Medianeira Toniasso Righi	Metodologia de projetos e a formação continuada de professores: uma experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	2018	Tese	CAPES
Fabiana Fernandes Martins; Meire Terezinha Müller- Palomar	Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem	2018	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Aparecida Garcia Pacheco Gabriel	Práticas pedagógicas investigativas na educação infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT	2018	Dissertação	GOOGLE ACADÊMICO
Luciana Aparecida de Araújo Penitente; Wesley de Oliveira da Cruz; Tatiana Schneider Vieira de Moraes	Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças	2018	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Dilce Melo; Nadja Leal	Pedagogia de projetos e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem significativa	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Vanessa Serafim Lourenço	Pedagogia de projetos na educação infantil: uma análise dos processos didáticos e de aprendizagem	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Alessi Delfim de Carvalho; Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	A Tematização da prática como metodologia para o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos na Educação infantil: os significados na organização do espaço escolar	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Morgana Timbó Lima; Victoria Ellen de Oliveira Vieira; Jeane Bizerra Bastos; Milena Coêlho Ribeiro	Reflexões sobre a pedagogia de projetos na educação infantil: um estudo a partir das vivências da unidade universitária núcleo de desenvolvimento da criança da universidade federal do Ceará	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Debora Cristina da Silva Cruz Conceição	Desafios e conquistas do trabalho com projetos na educação infantil: uma experiência na rede pública de ensino	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Ilda Renata da Silva Agliardi; Aline Silva De Bona	A importância do trabalho com projetos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Rúbia Beatriz Renner de Aguiar <i>et al.</i>	Descobrimo o mundo dos insetos: um trabalho desenvolvido por meio da pedagogia de projetos	2019	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Denise Alessi Delfim de Carvalho	Pedagogia de projetos na educação infantil: o significado na organização do espaço escolar	2020	Dissertação	CAPES
Fernanda Corrêa Ormieres	Propostas e práticas pedagógicas: as interações dos professores com a pedagogia por projeto	2021	Dissertação	GOOGLE ACADÊMICO
Valeria Martins; Jaqueline Regina; Joana Lima	A metodologia de projetos na educação infantil e a pedagogia freiriana	2021	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO
Claudiane Aparecida de Assunção Almeida; Dailze Luzia da Cruz;	Trabalho com projetos na educação infantil	2022	Artigo	GOOGLE ACADÊMICO

Daniele Ferreira de Campos Moraes; Joanilde da Silva; Mayara Almeida Gomes; Viviane Ramos Mota				
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos; Denise Alessi Delfim de Carvalho	Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática	2022	Artigo	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO
Ellen Cristina Golfi Pereira	Projetos de trabalho na educação infantil: contribuições a partir de uma revisão de literatura	2022	Dissertação	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO

Fonte: SCIELO, CAPES, *Google* Acadêmico – organizado pela Autora

**APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **TELEFONE:** \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia”, de responsabilidade de Ligia Almeida Teixeira, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como os projetos têm sido trabalhados em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevista semiestruturada, roda de conversa e observação participante. O local em que serão realizados esses procedimentos será na própria instituição. A entrevista será realizada conforme a sua preferência, podendo ser presencial ou *on-line* e somente será gravada em formato de áudio para posterior transcrição das informações com a sua autorização. O tempo previsto para a entrevista é de 30 minutos. Já para a roda de conversa é de três horas. Por fim, a observação participante será realizada durante um mês no período de três horas diárias.

Cumpramos destacar que esta pesquisa é de baixo risco, visto que será realizada com profissionais da área, não envolve a abordagem de conteúdos sensíveis e não oferece riscos à integridade física do participante. Apesar do baixo risco aos participantes da pesquisa, compreendemos que pode haver interferência na sua rotina pessoal e, para isso, faremos um agendamento prévio e conjunto entre participantes e a pesquisadora.

Se você aceitar participar, contribuirá para elaboração de um documento que irá orientar sobre o uso da metodologia de projetos na instituição para que as/os novas/os professoras/es possam conhecer a organização do trabalho pedagógico do Centro de Educação Infantil em que será realizada a pesquisa. Além disso, terá, como benefício, a formação continuada sobre o uso de projetos na educação infantil.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981022082 ou pelo *e-mail* [ligiateixeira11@gmail.com](mailto:ligiateixeira11@gmail.com).

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de parecer e dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3: Roteiro da Entrevista Semiestruturada - Professoras

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A presente entrevista faz parte da pesquisa de mestrado profissional que estamos desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é: **“Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia”**. Esclarecemos que a sua identidade será sigilosa, conforme descrito no Termo de Consentimento já assinado. Agradecemos a colaboração para responder às perguntas abaixo:

1. **Qual a sua formação?**
2. **Há quanto tempo atua na Secretaria de Educação?**
3. **Há quanto tempo atua na Educação Infantil?**
4. **Há quanto tempo trabalha nesta instituição?**
5. **Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Instituição?**
6. **Na sua opinião, qual o objetivo da Educação Infantil?**
7. **O que você entende por criança?**
8. **Como você planeja as atividades a serem desenvolvidas com as crianças?**
9. **Você teve alguma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil?**
10. **Você já trabalhou com projetos na Educação Infantil?**
11. **O que você entende por projetos na Educação Infantil?**
12. **Na sua opinião, como os temas dos projetos deveriam ser escolhidos?**
13. **Como deve ser realizada a avaliação durante o uso da metodologia de projetos?**
14. **Você acha que precisa de uma estrutura equipada na instituição para realizar um projeto?**
15. **As famílias deveriam participar da realização do projeto com as crianças?**
16. **Você acha que a direção/comunidade escolar pode contribuir com o projeto realizado com as turmas?**
17. **Para você, as crianças são capazes de fazer pesquisa?**
18. **Você acha que as crianças podem lhe ensinar algo?**
19. **Você está disposto a estudar um tema que não tem conhecimento?**
20. **É possível relacionar qualquer tema de projeto com o Currículo em Movimento da Educação Infantil?**

- 21. Qual a diferença entre um trabalho por projetos e um trabalho por temas geradores?**
- 22. Como você pensa que são colhidas as informações para trabalhar com os temas dos projetos?**
- 23. Qual o seu papel, enquanto professora ou professor, ao realizar projetos com sua turma?**
- 24. Qual o papel das crianças no uso de projetos?**
- 25. O que você gostaria de aprender sobre o uso de projetos na Educação Infantil?**

**APÊNDICE 4: Roteiro da Entrevista Semiestruturada – Diretora****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DIRETORA**

A presente entrevista faz parte da pesquisa de mestrado profissional que estamos desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é: **“Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia”**. Esclarecemos que a sua identidade será sigilosa, conforme descrito no Termo de Consentimento já assinado. Agradecemos a colaboração para responder às perguntas abaixo:

- 1. Qual a sua formação?**
- 2. Resumidamente, qual a sua trajetória até chegar no CEI?**
- 3. Já teve alguma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil?**
- 4. Conte um pouco sobre alguns projetos que já realizou com as crianças**
- 5. Como foi pensado o Projeto Identidade?**
- 6. Quais os desafios por parte da gestão para que as professoras realizem projetos com suas turmas?**
- 7. Quais foram as conquistas?**
- 8. Todos os projetos que estão descrito no PPP de 2022 estão sendo trabalhados neste ano?**
- 9. Se não, quais são os projetos da instituição neste ano?**

**APÊNDICE 5: Roteiro da Entrevista Semiestruturada – Coordenadora**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADORA**

A presente entrevista faz parte da pesquisa de mestrado profissional que estamos desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é: **“Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia”**. Esclarecemos que a sua identidade será sigilosa, conforme descrito no Termo de Consentimento já assinado. Agradecemos a colaboração para responder às perguntas abaixo:

- 1. Qual a sua formação?**
- 2. Resumidamente, qual a sua trajetória até chegar ao CEI?**
- 3. Já teve alguma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil?**
- 4. Conte um pouco sobre alguns projetos que já realizou com as crianças**
- 5. Como foi pensado o Projeto Identidade?**
- 6. Quais os desafios por parte da coordenação para que as professoras realizem projetos com suas turmas?**
- 7. Quais foram as conquistas?**
- 8. Todos os projetos que estão descritos no PPP de 2022 estão sendo trabalhados neste ano?**
- 9. Se não, quais são os projetos da instituição neste ano?**
- 10. Qual a sua reflexão sobre as rodas de conversa que tivemos sobre projetos? Foi pertinente? Como percebeu o envolvimento das professoras?**

**APÊNDICE 6: Roteiro da Entrevista Semiestruturada – Professora Lontra****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Lontra**

A presente entrevista faz parte da pesquisa de mestrado profissional que estamos desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é: **“Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia”**. Esclarecemos que a sua identidade será sigilosa, conforme descrito no Termo de Consentimento já assinado. Agradecemos a colaboração para responder às perguntas abaixo:

- 1. Como ocorreu a escolha do tema do projeto?**
- 2. Quais foram os desdobramentos após a escolha do tema? Descreva o passo a passo do que foi realizado e pensado.**
- 3. Como as crianças e/ou famílias participaram da pesquisa realizada?**
- 4. Você teve alguma dificuldade/desafio para realizar o projeto? Se sim, quais foram?**
- 5. Você percebeu alguma conquista? Se sim, quais foram?**
- 6. Como você percebeu o envolvimento das crianças?**
- 7. Você teve apoio da coordenação? Se sim, como isso foi feito?**
- 8. Você faria algo diferente na realização do projeto com sua turma?**

## APÊNDICE 7: Relato do perfil das professoras

Quadro10 - Perguntas sobre o perfil das participates da pesquisa

<p><b>1. Qual a sua formação? Possui pós-graduação?</b></p>	<p>ARARA: <i>Eu tenho Pedagogia e tem pós na Educação Especial. Assim que terminou Pedagogia, depois de 2 anos, eu fiz Educação Especial após</i></p> <p>BARU: <i>Eu sou pedagoga. Eu formei ano passado, bem no comecinho do ano passado.</i></p> <p>EMA: <i>Fiz Normal Superior, depois fiz Pedagogia, já dei aquela incrementada. Ah, eu também tenho Artes Plásticas no DF. E aí eu fiz, aí sim, veio as pós-graduações. A última que eu fiz foi Neurociência, Psico, né? São cinco pós -graduações. Sendo uma na Educação Infantil, eu procuro, né? Tenho também Educação Infantil. Eu fiz Neurociência. E aí tem pra Orientação, tem pra Supervisão. Sempre, quando eu não estava trabalhando, procurei estudar.</i></p> <p>JABUTI: <i>Eu sou pedagoga, eu fiz licenciatura em Pedagogia. Eu me formei em 2016. Ainda não tenho pós.</i></p> <p>JATOBÁ: <i>Então, eu sou formada em Pedagogia, né? E eu tinha feito História. Aí não terminei porque eu engravidei e tal. E aí eu estava pra ter filho e abandonei o curso. E aí fui ter outros sonhos. Fui para uma cidade do interior de Minas Gerais para ser para ter um programa de rádio que eu queria ser radialista. Aí consegui tirar meu drt e morei lá nessa cidade, Aragarina. E aí voltei pra cá, entrei para escola de música de Brasília e aí na escola de música me deu vontade de voltar a estudar e com música, fazer alguma coisa ligada à música. E aí eu pensei em retomar meus estudos, e a alguma coisa que associa a música. Eu falei assim, bom, a Educação Infantil tem tudo a ver com música, né, tanto que a minha monografia foi sobre isso e tudo. E aí resolvi, voltei a estudar, aproveitei algumas matérias que eu tinha feito na, quando eu fiz História e me formei Pedagogia e hoje estou aqui.</i></p> <p>LONTRA: <i>Eu sou formada em Pedagogia. Me formei em 2010 lá no CEUB. Nunca fiz nada não, me formei no meio de 2010, é no meio de 2010, aí no final do ano de 2010 eu fiz o temporário e aí passei, aí desde 2011 eu tenho trabalhado.</i></p> <p>CÁLANGO: <i>Sou formada em Pedagogia pela UnB. Eu formei em 2021 e agora estou fazendo mestrado.</i></p> <p>MORCEGO: <i>É, eu tenho 2 formações, eu sou contadora, né? Formada até pela Universidade de Brasília e pedagoga. É, o que que acontece, é uma profissão que eu trabalhei muito tempo, né? Mas sempre eu tive aquela vontade de ser professora, né?</i></p>
---	---

	<p><i>Meus pais eram professores, eles não, não vai seguir essa profissão que não remunera bem e tudo mais. Eu acabei fazendo Contabilidade, mas mesmo na, na época de, de fazer o curso, né? Não era uma coisa que me encantasse muito, né? Mas como a área contábil, você dificilmente fica desempregada e a remuneração muito boa. Pedagogia eu acho que formei foi em 2012.</i></p> <p><i>JACARÉ: Eu sou pedagoga, eu estudei na UnB e tenho pós-graduação em Orientação Educacional e Psicopedagogia. Me formei em 2000 e, espera aí, em 2012. É segundo de 2012.</i></p> <p><i>TAMANDUÁ: Eu sou pedagoga...me formei em 2010 eu acho. na verdade, eu trabalhava numa multinacional e aí eu precisava de um ensino superior pra eu sou promovida e aí eu fui tipo ai, eu quero, eu sempre quis fazer uma faculdade, mas nunca tinha, tipo assim, aí eu queria Direito, eu queria Psicologia, eu queria... E aí o curso de Pedagogia ele era mais em conta. E, aí, naquele ano, o curso tinha passado de 4 anos para 3 anos e meio. Aí eu falei, cara, eu vou fazer qualquer um, né.</i></p> <p><i>TUCANO: Pedagogia e Letras Português. Primeiro. eu fiz Letras, depois que eu fiz Pedagogia, agora tem 8 anos por aí, eu não lembro direito.</i></p> <p><i>CAPIVARA (coordenadora): Sou formada em Pedagogia na UnB e estou fazendo uma pós em Psicopedagogia no momento.</i></p> <p><i>SERIEMA (diretora): entrei em Pedagogia em 2007 pelo PAS sem saber o que era Pedagogia. Em 2008, participei do processo seletivo na Vivendo e Aprendendo onde trabalhei por dois anos na Educação Infantil e percebi que era o que desejava fazer da vida mesmo. Ainda na graduação, fiz a prova do concurso da Secretaria e foi chamada em 2012.</i></p>
<p><b>2. Há quanto tempo atua na Secretaria de Educação?</b></p>	<p><i>ARARA: É, alguns anos, uns 10, 11 anos, como contrato temporário.</i></p> <p><i>BARU: Eu formei ano passado, bem no comecinho do ano passado. É porque quando, quando eu fui me formar, tinha saído o resultado do concurso poucos meses assim antes. Aí eu precisei adiar um pouquinho, mas aí, assim que eu formei, eu voltei pra fila e efetivei.</i></p> <p><i>EMA: Eu já dei aula do primeiro ao quinto ano. Inclusive sala conjugada, mista na época. Não sei se era da sua época. Não é, você é novinha. E foi lá em Minas. Eu estava com 19 anos, que eu passei no concurso em Minas. Então, lá, eu peguei no interior mesmo. Fui para uma fazenda, onde tinha uma escolinha e era tudo junto e misturado. Do primeiro ao quarto ano lá. Depois parei, vim para cá, já me casei e tal. Parei tudo e aí eu comecei, retornei. Sim, aí eu comecei aqui, fiz probatório. Faltava um ano de probatório, me casei e saí. Em 96, 94, acho que foi em</i></p>

96, aí saí, parei. Aí quando, o quê? Há 13 anos atrás, eu falei assim, agora, nem que o casamento acabe, mas eu volto a trabalhar. Só que eu gosto de Educação Infantil. Eu gosto de Educação Infantil, eu tenho o quê? 13 anos. Comecei no CELAN, fui para 316. Aí, pronto, eu não parei.

JABUTI: Vai fazer 5 anos agora

JATOBA: Desde o último concurso

LONTRA: Me formei no meio de 2010, é no meio de 2010, aí no final do ano de 2010 eu fiz o temporário e aí passei aí desde 2011 eu tenho trabalhado.

CALANGO: Esse é o segundo ano.

MORCEGO: São 8 anos.

JACARÉ: Eu já, já me aventurei pra ficar no empreendedorismo, montei uma, uma salinha de psicopedagogia, orientação educacional, tentei, na pandemia, conseguir alguns atendimentos. Pensei em sair da Secretaria... Fiquei um pouco nessa, assim eu deixo na bandeja ali, aí eu busco a hora que eu... e também trabalho com arte marcial. Inclusive também para crianças que têm necessidades educacionais especiais.

TAMANDUÁ: Desde 2017. Eu trabalhei nessa multinacional, aí eu saí e fui trabalhar em banco, aí eu fiquei 8 anos trabalhando em banco e aí eu comecei a ter vários problemas de saúde, vários problemas de saúde e aí eu comecei a entender que aquele ali não era mais o meu lugar. Aí eu pensei, cara, eu sou formada nisso, eu gosto disso, eu acredito nisso, mas eu nunca trabalhei. Aí tava tendo um concurso aberto. Um concurso para professor efetivo, professor temporário, não sei o quê. Aí eu tá, eu vou começar a estudar. Eu não sabia como que era esse negócio temporário, né, de professor temporário. Só que eu fiz a prova para testar os meus conhecimentos, né, do, do concurso de efetivo, e aí eu passei assim e aí eu fui chamada. Aí, no dia de entregar a documentação, a, a moça falou assim, entreguei a documentação, ela segunda-feira você começa, eu começo aonde, moça? Eu trabalho. Aí ela ué... Pedi demissão no fim de semana. E comecei a trabalhar. E aí, quando eu entrei na escola, eu entendi assim, perfeitamente, assim, não, nunca mais eu tive, eu tinha muitas dores, muitos problemas de saúde que eu nunca mais eu tive. E aí eu entendi que é que era isso... o fato de eu estar fazendo direito não tem nada a ver com, é, a insatisfação, não é isso, é só uma questão pessoal, que que eu falei assim, cara, eu quero fazer isso, sabe? Tipo, eu quero fazer isso por mim, mas não eu não tenho a intenção nenhuma de, de sair da área da educação ou qualquer outra coisa.

	<p><i>TUCANO: Desde que me formei. Trabalhei um pouco, um tempinho como temporário e agora sou efetiva.</i></p>
<p><b>3. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?</b></p>	<p><i>ARARA: Não, na Educação Infantil não. Já entrei é no, no Bia já dei aula no primeiro ano, terceiro ano, quarto ano também, mas, mais na Educação Infantil.</i></p> <p><i>BARU: Eu fiquei cobrindo umas carências menores assim, aí eu passei um tempo no, no SMU, aí eu vim pra cá, passei uma semana, aí eu passei uma semana na escola do Varjão que é a continuidade daqui...</i></p> <p><i>JABUTI: Eu tive a experiência de trabalhar numa escola bem inclusiva lá na Asa Sul e era do primeiro ao quinto ano e à tarde eu trabalhava na Educação Infantil. Então eu, como eu já tinha trabalhado anos atrás na Educação Infantil, aí eu sempre me identifiquei mais a trabalhar com as crianças, porque até experiência que eu tive com a educadora social é, eu vi muito, eu fiquei numa sala de quinto ano, então ela era assim, muito inclusiva.</i></p> <p><i>LONTRA: Quando eu comecei o temporário, comecei na escola Classe. Aí, aí, depois eu fui pra Educação Infantil e, aí, como naquela época você não podia escolher pra onde você ia, fui, fui depois para escola classe, mas eu tenho preferência pela Educação Infantil.</i></p> <p><i>CALANGO: É, eu formei em 2021 e tô fazendo mestrado. É meu segundo ano na Educação Infantil.</i></p> <p><i>MORCEGO: Sempre na Educação Infantil</i></p> <p><i>TAMANDUÁ: Então aí, eu fui para, para educação aí assim, aí uma amiga minha, ela falou sobre você que não tem experiência nenhuma, zero, eu indico você ir para Educação Infantil porque você tem filha, né? E está no processo escolar, então é mais fácil pra você lincar os assuntos, né? Você tem sua filha em casa pra fazer experiência, né? E aí eu fui pra Educação Infantil, me apaixonei. E aí, quando foi no outro ano, eu tentei ir pro Ensino Fundamental, né, pra que assim, eu, eu falei, eu quero passar por todos, por tudo o que eu puder, né? E aí eu tentei pro Ensino Fundamental. Eu peguei uma turma de quarto ano, mas não rolou, não rolou. E aí eu voltei pra, pra lá, pra Secretaria e aí eles me ofereceram uma outra turma, que era uma turma de Educação Infantil. E aí eu ficava com aquela coisa, eu não quero ficar só na Educação Infantil, não quero ficar só na Educação Infantil. Aí o ano passado, aí desde 2017 até o ano passado, eu estava com a Educação Infantil. Aí no ano passado, eu falei, não, eu quero ir para o ensino especial. Eu quero ensino especial porque no ensino especial é muito legal. É lindo! Aí fiz cursos na pandemia, né? Não tinha nada pra fazer e, e eu sou assim, eu não tenho nada pra fazer, eu estudo.</i></p> <p><i>TUCANO: Sempre na Educação Infantil.</i></p>

<p><b>4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?</b></p>	<p>ARARA: Segundo ano, ano passado eu estava aqui, eu voltei.</p> <p>BARU: Eu fiquei aqui até o final do ano, eu entrei em agosto, mais ou menos pra ficar até o final do ano.</p> <p>EMA: Cinco anos. Eu saí em 2017, eu fui para a escola onde você estava, a escola 16, 316, aí eu vim pra cá, porque eu morava aqui no Lago. Acho que é 5º, 6º ano aqui. Já vai fazer 6 anos.</p> <p>JABUTI: Já é o terceiro ano.</p> <p>JATOBÁ: Eu trabalhei aqui no ano passado, amei e voltei esse ano.</p> <p>LONTRA: É o primeiro ano.</p> <p>CALANGO: Primeiro ano.</p> <p>MORCEGO: Eu trabalhei em 2000 e antes da pandemia 2019.</p> <p>JACARÉ: Eu já trabalhei aqui há 4 anos atrás. Foi quando a escola abriu, eu entrei aqui e eu já me encantei de primeira pelo espaço físico mesmo.</p> <p>TAMANDUÁ: Primeiro ano.</p> <p>TUCANO: Esse é o segundo ano, entrei no ano passado.</p>
<p><b>5. Você teve alguma formação sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil?</b></p>	<p>ARARA: Não, de projeto não.</p> <p>BARU: Eu ouvi falar na faculdade, é, no meu estágio obrigatório também. Eu fiz lá na 115. e então, eles trabalham um pouco com isso, então, eu já tive, tive contato tanto na faculdade assim, mas, nunca muito profundo, eu sei um pouco do que é, um pouco do que eu entendo assim, mas, desde a faculdade, eu já tinha ouvido falar.</p> <p>EMA: Assim... Acho que na 316. Teve um moço que levou lá o projetinho de... Cheiro Verde, não. Eu sei que era vertical. Jardinagem vertical, fizeram lá, mas não foi projeto. Foi essa questão que eu te falei. Eu tenho muita dúvida. Tema gerador ou projeto, né? Um tá dentro do outro.</p> <p>JABUTI: Na faculdade</p> <p>JATOBÁ: Não.</p> <p>LONTRA: Não, formação não, nunca tive nenhuma formação sobre projetos não.</p> <p>CALANGO: Não, me apresentaram os projetos na, no Autonomia que foi projeto de extensão que eu fiz. A gente falava assim sobre projetos, mas não teve uma formação, porque acho que já ficava meio</p>

	<p><i>subentendido que todo mundo já sabia o que era, então, a gente não teve essa formação assim.</i></p> <p><i>MORCEGO: Não, na verdade eu ia fazer uma pós-graduação quando era contadora na área de projetos pela FGV, mas cabeí que fiquei grávida e vomitava, passava muito mal ficar. Cara, eu não vou ter condições, seguir esse curso, tranquei, nunca mais voltei, mas era interesse. Eu gostaria de ter tido esse saber mesmo de trabalhar com projetos, saber como é, que eu tenho muitas boas ideias, mas pra saber se eu tô executando, se é o tempo, né? Quanto tempo que leva, resultados.</i></p> <p><i>JACARÉ: Só na UnB que eu tive esse contato direto assim mesmo, dentro da Secretaria, é, já trabalhei em escola, mas elas não seguiram assim, de maneira estruturada.</i></p> <p><i>TAMANDUÁ: Não, na verdade, quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu fui para uma escola que falou assim, olha, cada turma vai ter que desenvolver um projeto, e eu nunca tinha trabalhado.</i></p> <p><i>TUCANO: Projetos eu nunca tive não.</i></p> <p><i>CAPIVARA (coordenadora): Na Vivendo, tive bastante formação para trabalhar com projetos e na UnB, na graduação, tive algumas aulas que desafiaram a trabalhar com projetos, a construir e observar turmas. Na Vivendo, teve a formação e a prática. E, durante a formação da CAP, também estudei sobre a pedagogia de projetos.</i></p> <p><i>SERIEMA: Não tive nenhuma formação específica para trabalhar com projetos, mas, na Vivendo, já tinha essa prática de construir projetos a partir do interesse da turma, e aprendi na prática esse trabalho com projetos.</i></p>
<p><b>6. Resumidamente, qual a sua trajetória até chegar ao CEI?</b></p>	<p><i>CAPIVARA (coordenadora): Quando entrei UnB e fui estagiar sempre na Educação Infantil, até entrar na Vivendo e Aprendendo e lá aprendi sobre os projetos que trabalham a partir do interesse desde as crianças bem pequenas. Fui estagiária e coordenadora. Depois fui pro Marista e fui chamada para ser professora da Secretaria. Primeiro, fui pra São Sebastião, trabalhei com 5º ano. No início, foi difícil, mas depois foi legal. Voltei para Educação Infantil e fui coordenadora. Sempre frequentando o Projeto Autonomia na UnB. E lá foi formando um grupo de professores que compartilhavam os desafios, as práticas, as críticas à prática tradicional muito disseminada na escola pública. E nos juntamos em São Sebastião. Eram 10 pessoas. Concorremos à direção e perdemos. Saímos de lá e fomos para o Paranoá com esse mesmo grupo. Até que surgiu a possibilidade de construir a CAP. Passamos por todo o processo de construção da CAP desde a construção até a abertura. Havia uma previsão de que a Educação Infantil fosse excluída e outras coisas aconteceram no processo e nesse</i></p>

	<p><i>momento conhecemos essa escola que tem um espaço maravilhoso e que tem uma proposta que acolhe aquilo que pensávamos pra Educação Infantil. Que pensa nas crianças, que olha para as crianças pelo que elas têm e não pela falta. Que vive a infância, que preserva os direitos infância. Entrei como professora e esse ano estou como coordenadora.</i></p> <p><i>SERIEMA (diretora): Fui trabalhar na regional do Núcleo Bandeirante, em uma turma de distorção idade serie. Depois fui para o Jardim Botânico e fiquei lá por três anos, 2º anos, coordenação e 3º ano. Fiz parte do Projeto Autonomia da UnB pra trocar informações e experiências e também recebia estagiários. Saí do Jardim Botânico e fui pra São Sebastião me juntar com o pessoal do Autonomia para fortalecer e fazer um trabalho mais coletivo na escola pública. Concorri à gestão, não ganhei e, no ano seguinte, fui para o Paranoá para ajudar a construir o projeto da CAP. No ano seguinte, fui para CAP e lá fiquei um ano que foi muito desafiador, com muitos percalços e parte do grupo resolveu sair e foi quando chegamos no CEI com esse grupo de 7 pessoas. Quando cheguei no CEI, foi como apoio à gestão e agora assumi como diretora.</i></p>
--	--

FONTE: Entrevistas (2023), elaborado pela pesquisadora (2023)

**APÊNDICE 8:** Quadro11 – Requisitos pedagógicos para a contratação de professor substituto da SEEDF

EDITAL	ANO	CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS
Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES)	2012	1.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 e suas alterações; 2. Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172/2001.3. Constituição da República Federativa do Brasil (art. 205 a 214).4. Emenda Constitucional no 53, de 19/12/2006. 5 Lei nº 11.494, de 20/6/2007, que regulamenta o FUNDEB. 6. Educação no mundo contemporâneo: exigência de um novo perfil de cidadãos. 8 Currículos e programas: diretrizes, parâmetros e orientações nacionais. 9 Concepções de ensino e aprendizagem e atividade docente. 10 Teorias de aprendizagem e desenvolvimento. 11 Currículo baseado em habilidades e competências. 12 Construção da proposta pedagógica da escola: pressupostos e estratégias. 13 Educação inclusiva: fundamentos legais e o papel do professor. 14 Avaliação da aprendizagem: concepções, estratégias e importância dos resultados para a melhoria da qualidade do ensino.
Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES)	2014	1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 e suas alterações. 2 Constituição da República Federativa do Brasil (art. 205 a 214 e suas alterações). 3 Emenda Constitucional nº 53/2006. 4 Emenda Constitucional no 59/2009. 5 Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB. 6 Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012). 7 Políticas públicas para educação. 8 Educação no mundo contemporâneo: exigências de um novo perfil de cidadão. 9 Currículos e programas: diretrizes, parâmetros e orientações nacionais. 10 Concepções de ensino e aprendizagem e atividade docente. 11 Teorias de aprendizagem e desenvolvimento. 12 Base teórica e metodológica do Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota – SEDF. 13 Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. 14 Eixos Estruturantes do Currículo da Educação Básica da SEDF (cidadania, sustentabilidade humana, aprendizagens, diversidade e direitos humanos). 15 Construção da proposta pedagógica da escola: pressupostos e estratégias. 16 Educação inclusiva: fundamentos legais e o papel do professor. 17 Avaliação da aprendizagem: concepções, estratégias e importância dos resultados para a melhoria da qualidade do ensino.
Instituto QUADRIX	2016	FUNDAMENTOS E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO: 1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, históricocultural e pedagógica. 2 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. CURRÍCULO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: 1 Teorias de Currículo. 2 A diversidade na formação humana. 3 Relações entre

		<p>sujeitos, conhecimentos e realidades 4 Dinâmica do trabalho educativo. 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 8 Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais; e Educação de Jovens e Adultos. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 1 Relação professor/aluno. 2 Bases psicológicas da aprendizagem. 3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e estratégias; multimídia educativa e avaliação educacional. 4 Relação entre a teoria e a prática. 5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade. 6 Educação continuada dos profissionais da escola. 7 Metodologia de ensino: organização didático-pedagógica e suas implicações na produção do conhecimento em sala de aula; organização didático-pedagógica e intencionalidade na prática pedagógica. 8 Andragogia e as considerações curriculares para aprendizagem do estudante adulto. 9 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 10 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os princípios norteadores para a formação do sujeito a partir das suas especificidades culturais. 11 Políticas para Educação de Jovens e Adultos como inclusão social, construção da cidadania e educação ao longo da vida. 12 Prática pedagógica e áreas do conhecimento. 12.1 Linguagens. 12.2 Matemática. 12.3 Ciências da Natureza. 12.4 Ciências Humanas</p>
<p>Instituto QUADRIX</p>	<p>2018</p>	<p>FUNDAMENTOS E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO: 1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, histórico-cultural e pedagógica. 2 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. CURRÍCULO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: 1 Teorias de Currículo. 2 A diversidade na formação humana. 3 Relações entre sujeitos, conhecimentos e realidades 4 Dinâmica do trabalho educativo. 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 8 Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais; e Educação de Jovens e Adultos. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 1 Relação professor/aluno. 2 Bases psicológicas da aprendizagem. 3 Planejamento</p>

		<p>de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e estratégias; multimídia educativa e avaliação educacional. 4 Relação entre a teoria e a prática. 5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade. 6 Educação continuada dos profissionais da escola. 7 Metodologia de ensino: organização didático-pedagógica e suas implicações na produção do conhecimento em sala de aula; organização didático-pedagógica e intencionalidade na prática pedagógica. 8 Andragogia e as considerações curriculares para aprendizagem do estudante adulto. 9 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 10 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os princípios norteadores para a formação do sujeito a partir das suas especificidades culturais. 11 Políticas para Educação de Jovens e Adultos como inclusão social, construção da cidadania e educação ao longo da vida. 12 Prática pedagógica e áreas do conhecimento. 12.1 Linguagens. 12.2 Matemática. 12.3 Ciências da Natureza. 12.4 Ciências Humanas.</p>
<p>Instituto QUADRIX</p>	<p>2021</p>	<p>Fundamentos e bases legais da educação: 1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, histórico-cultural e pedagógica. 2 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. Currículo e produção do conhecimento: 1 Teorias de currículo. 2 A diversidade na formação humana. 3 Relações entre sujeitos, conhecimentos e realidades 4 Dinâmica do trabalho educativo. 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 8 Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º ciclo. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais; e Educação de Jovens e Adultos. Processo de ensino-aprendizagem: 1 Relação professor/aluno. 2 Bases psicológicas da aprendizagem. 3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdo de ensino; métodos e estratégias; multimídia educativa e avaliação educacional. 4 Relação entre a teoria e a prática. 5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar e em sua relação com a sociedade. 6 Educação continuada dos profissionais da escola. 7 Metodologia de ensino: organização didático-pedagógica e suas implicações na produção do conhecimento em sala de aula; organização didático-pedagógica e intencionalidade na prática pedagógica. 8 Andragogia e as considerações curriculares para aprendizagem do estudante adulto. 9 Diretrizes</p>

		Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 10 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os princípios norteadores para a formação do sujeito a partir das suas especificidades culturais. 11 Políticas para a Educação de Jovens e Adultos como inclusão social, construção da cidadania e educação ao longo da vida. 12 Prática pedagógica e áreas do conhecimento. 12.1 Linguagens. 12.2 Matemática. 12.3 Ciências da Natureza. 12.4 Ciências Humanas
Instituto QUADRIX	2022	1 Relação entre educação e sociedade: dimensões filosófica, histórico-cultural e pedagógica. 2 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. Currículo e produção do conhecimento: 1 Teorias de Currículo. 2 A diversidade na formação humana. 3 Relações entre sujeitos, conhecimentos e realidades 4 Dinâmica do trabalho educativo. Processo de ensino e de aprendizagem: 1 Relação professor/aluno. 2 Bases psicológicas da aprendizagem. 3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e estratégias; multimídia educativa e avaliação educacional. 4 Relação entre a teoria e a prática. 4.1 Interdisciplinaridade e globalização do conhecimento. 5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar, em sua relação com a sociedade. 6 Formação continuada dos profissionais da escola. 7 Metodologia de ensino: organização didático-pedagógica e suas implicações na produção do conhecimento em sala de aula; e organização didático-pedagógica e intencionalidade na prática pedagógica. 8 Andragogia e as considerações curriculares para aprendizagem do estudante adulto. 9 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os princípios norteadores para a formação do sujeito a partir das suas especificidades culturais. 10 Políticas para Educação de Jovens e Adultos como inclusão social, construção da cidadania e educação ao longo da vida. 11 Prática pedagógica e áreas do conhecimento. 11.1 Linguagens e suas Tecnologias. 11.2 Matemática e suas Tecnologias. 11.3 Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 11.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 12 Competências e Habilidades propostas pela BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Fonte: IADES (2012); QUADRIX (2014;2016;2018;2021;2022) elaborado pela autora (2023).

**APÊNDICE 9: ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICA DIINF****ROTEIRO DE ENTREVISTA: TÉCNICA DIINF – Gerência de atenção às instituições públicas da EI**

- 1. Há algum documento (circular, memorando, ofício, e-mail etc.) que oriente o trabalho pedagógico por projetos na SEEDF para Educação Infantil? Se sim, quais?**
- 2. Já houve ou há formação sobre o trabalho por projetos na Educação Infantil? Se sim, quais e quando foi realizada?**
- 3. Há alguma forma de incentivo para que as professoras trabalhem com projetos na Educação Infantil?**
- 4. Na sua opinião, as escolas trabalham com projetos na Educação Infantil? Se sim, como esse trabalho é feito?**
- 5. Você percebe se as gestoras escolares/coordenadoras incentivam o trabalho por projetos na Educação Infantil?**
- 6. Você acha que falta formação sobre o uso de projetos na Educação Infantil?**
- 7. Na sua opinião, o uso de projetos na Educação Infantil condiz com os objetivos do currículo em movimento do Distrito Federal?**

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Projetos na Educação Infantil: desafios, práticas e proposições de uma pedagogia.

**Pesquisador:** LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64302022.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.914.757

**Apresentação do Projeto:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de janeiro de 2023.

**Objetivo da Pesquisa:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de janeiro de 2023.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de janeiro de 2023.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de janeiro de 2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 11 de janeiro de 2023.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências pendentes no parecer substanciado do CEP/CHS emitido em 11 de janeiro de

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.914.757

2023 foram sanadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026161.pdf	26/01/2023 21:04:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_2.pdf	26/01/2023 21:02:59	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_por_data_2.pdf	26/01/2023 20:59:25	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	26/01/2023 20:58:46	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	carta_etica_2.pdf	26/01/2023 20:57:03	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_atualizado_2.pdf	26/01/2023 20:56:26	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	aceite_institucional_2.pdf	26/01/2023 20:55:42	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada_2.pdf	26/01/2023 20:54:49	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	roteiro_roda.pdf	26/01/2023 20:54:00	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Etienne.pdf	10/10/2022 19:14:34	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	aceitacao_EAPE.pdf	10/10/2022 19:13:35	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Outros	carta_enc.pdf	10/10/2022 19:11:35	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_projeto.pdf	10/10/2022 19:05:00	LIGIA ALMEIDA TEIXEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO 2: DESCRIÇÃO DOS PROJETOS DO CEI

PRINCIPAIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS NO CEI GAVIÃO			
PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>ACOLHIDA</b>	A acolhida possibilita o reconhecimento da escola como uma comunidade, que se reúne para trocar experiências, celebrar aprendizagens e fortalecer vínculos. Afinal, todas as pessoas gostam de ser bem recebidas.	Promover o bem-estar e o cuidado emocional das crianças; Explorar diversas linguagens - oral, cênica, musical, literária; Possibilitar a liberdade de expressão; Reconhecer sentimentos e emoções; Promover a consolidação da liberdade, da autonomia e do protagonismo infantil; Valorizar a cultura infantil e popular.	Segunda musical; Quarta com hora do conto; Sexta brincante com calourinho

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>BRINCANTE</b>	As aprendizagens ocorrem em meio às relações de crianças com outras crianças - de mesma idade e de idades diferentes - e com os adultos, com objetos e ambientes. As interações entre crianças são essenciais e devem ser garantidas nos tempos e espaços no planejamento diário da escola. Portanto, essas aprendizagens que ocorrem por meio das relações e das interações acontecem pedagogicamente no ato de brincar. Ao brincar a criança experimenta inúmeras possibilidades de relação, criação, imaginação e expressão: fala, canta, dança, desenha, imita, gesticula, corre, pula, entre outras. "Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobraimento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais" (Currículo em Movimento da Educação Infantil, p. 31). Segundo a teoria de Vygotsky, a brincadeira impulsiona a criança para ir avançando nos seus estágios de desenvolvimento. Portanto, brincar é vital para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: social, emocional, cognitivo, motor, volitivo e fala.	Promover brincadeiras, cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças, professoras, educadores), ampliando e diversificando as possibilidades de interação social e afetiva; de acesso a produções culturais; de conhecimentos, de imaginação, de criatividade e de experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.  Valorizar a Cultura Popular como produção e expressão humanas, patrimônio imaterial e espaço potente de formação e transformação coletiva e individual.	Dia do brinquedo (as crianças trazem e compartilham brinquedos); Calourinho Atividades lúdicas Oficinas de brincar com todas as turmas da escola Festa da cultura Popular CEI Gavião Arraial Brincante Praia CEI Gavião Parques: toda a área verde e natural da escola é valorizada como território educativo e espaços de experiências. Três espaços foram sendo delimitados e batizados por suas características peculiares e possibilidades de exploração. Tais espaços são, assim, denominados Parque de areia, Parque da Árvore, Parque da Floresta.

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
---------	---------------	-----------	-------

<b>MOVI-MENTE</b>	<p>O desenvolvimento motor é processo contínuo e acontece especialmente nos primeiros anos de vida de cada indivíduo. Portanto, é fundamental que sejam desenvolvidas atividades que contribuam para esse desenvolvimento nas escolas da primeira infância. O movimento é propulsor do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Através dele a criança adquire habilidades e conceitos fundamentais às aprendizagens de diversas áreas do conhecimento. A criança deve experimentar e vivenciar diferentes possibilidades gestuais e sensoriais para conhecer o seu próprio corpo e suas possibilidades no meio em que vive e com objetos e pessoas que se relaciona. No Currículo em Movimento da Educação Infantil, o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento orienta as práticas pedagógicas neste sentido.</p>	<p>Realizar e compartilhar, com seus pares e com adultos, atividades de coordenação motora.</p> <p>Ampliar as possibilidades de desenvolvimento da coordenação motora global por meio de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas.</p> <p>Ampliar as diferentes estratégias motoras para separar objetos altos - baixos, curtos - compridos, finos - grossos, largos - estreitos, cheios - vazios etc. Realizar atividades com materiais diversos e de variados tamanhos para desenvolver a coordenação motora fina que envolva ações de alinhar, traçar, contornar vários tipos de papéis, empilhar, encaixar, rosquear, pinçar, recortar, colar, pintar, modelar com massa ou argila, montar quebra-cabeças, manipular grãos diversos etc.</p>	<p>Circuito motor semanal para todas as turmas, às quintas-feiras, realizado com a participação da equipe de apoio pedagógico.</p>
-------------------	--	---	--

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
---------	---------------	-----------	-------

<b>DIVERSIDADE</b>	<p>O Distrito Federal comporta modos de viver diversos, tendo crianças do meio urbano e do campo, quilombolas e indígenas. Além disso, aqui vivem pessoas oriundas do país inteiro e, também, de países diferentes. Partindo dessa compreensão o trabalho educativo nas instituições que ofertam Educação Infantil pressupõe a ampliação do olhar voltado às infâncias constituídas historicamente no território distrital.</p>	<p>Valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e de configurações familiares e a inclusão das crianças com deficiência em diferentes ações e relações no contexto escolar.</p>	<p>Participação de convidados da comunidade para apresentação de diferentes manifestações artísticas, debates, contação de histórias em diversas áreas, priorizando sempre o lugar de fala de cada convidado;</p> <p>Sessões de filmes com vídeos sobre inclusão de pessoas com deficiência, protagonismo feminino, cultura afro e indígena, assim como debates e produções envolvendo os temas assistidos;</p> <p>Contação de histórias mediadas por livros sobre os temas em questão, priorizando produções nacionais, mas não se limitando a elas (sempre seguidas de debates e produções, assim como nas sessões de filmes);</p> <p>Visitas ao Museu indígena, a exposições artísticas de cultura africana e indígena, sobre a formação do povo brasileiro, mostras de fotografias etc</p> <p>Realização de oficinas de valorização da cultura afro-brasileira como confecção e utilização de turbantes, bonecas Abayomi, cuidados com cabelos cacheados e crespos etc;</p> <p>Promoção de estudo sobre as mulheres inspiradoras da vida das crianças, do Brasil e do mundo, conhecendo as mulheres trabalhadoras, cientistas, escritoras, artistas e protagonistas da nossa história.</p>
--------------------	---	--	--

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>INCLUSÃO SOCIAL DESDE A INFÂNCIA SEDF/TRE</b>	Desde 2004, o Tribunal Regional Eleitoral do Distrito Federal desenvolve o Programa Eleitor do Futuro com jovens de 10 a 18 anos. Nos eventos de demonstração de urnas, verificou-se que esta disposição estaria mais adequada aos jovens de ensino médio e que deveriam desenvolver um material adequado às crianças de 4 a 10 anos, unindo a curiosidade em relação à urna eletrônica, temas de preocupação social universal e personagens folclóricos. A escola aderiu ao programa por entender a importância da vivência democrática do processo eleitoral na vida dos cidadãos e por acreditar que as crianças, desde pequenas, devem participar ativamente de processos semelhantes em sua vida escolar para desenvolver a capacidade de análise, de defender uma pauta, de discutir ideias e respeitar opiniões divergentes. Estimulando, assim, a formação de cidadãos conscientes e participativos.	<p>Aprender a usar a urna eletrônica de forma adequada.</p> <p>Trabalhar a inclusão social e cultural, fazendo uma associação dos personagens do folclore brasileiro com temas sociais contemporâneos.</p>	<p>Desenvolvimento de temas ligados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao papel da mulher e seu destaque na sociedade;</li> <li>- ao respeito às diferenças;</li> <li>- à inclusão;</li> <li>- ao uso racional da água;</li> <li>- à preservação do meio ambiente.</li> </ul> <p>Promoção de estudo sobre os personagens folclóricos, associando-os aos temas sociais destacados;</p> <p>Organização de debates e apresentação de chapas;</p> <p>Organização e promoção de eleição com utilização de urna eletrônica.</p>
PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>LITERATURA</b>	A escola de educação infantil tem compromisso fundamental de possibilitar práticas de leitura visando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. A literatura infantil é fundamental para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação. Pela mediação da literatura a criança vivencia experiências de fala e de escuta oral e gestual, em rodas de conversas, descrições de situações vividas, elaboração de perguntas e respostas, narrativas elaboradas individual e coletivamente, resolução de situações- problema, contação de histórias potencializando sua participação na cultura social onde acontecem trocas através da leitura, escrita, linguagem oral e visual.	<p>Escolher e folhear livros, procurando se orientar por temas e ilustrações, acompanhando a narrativa.</p> <p>Organizar eventos culturais comunitários que valorizem a literatura infantil e escritores/as da cidade</p> <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de encenações, definindo os contextos, os personagens, e a estrutura da história.</p> <p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>Selecionar textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>Narrar fatos em sequência temporal e causal.</p> <p>Expor ideias e fatos com e sem auxílio de adultos e utilização de recursos como ilustrações, objetos etc.</p> <p>Descrever as características de objetos, personagens, cenas de histórias e situações cotidianas.</p> <p>Realizar leituras por meio de gravuras, imagens, etc.</p>	<p>Sala de leitura semanal;</p> <p>Tonel móvel de livros que circula pelas salas de aula;</p> <p>Pique-Livro - Evento semestral</p> <p>Livros temáticos com foco nos temas mensais;</p> <p>Sacola literária;</p> <p>Hora do conto (Acolhida).</p>

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>CONTANDO E FAZENDO HISTÓRIA</b>	<p>O Projeto Fazendo e Contando História nasceu em 2021, no contexto do trabalho remoto, a partir do desejo, do desafio e da necessidade de apresentar, às crianças e à comunidade escolar que chegavam na escola, o território do CEI Gavião e as ações humanas que construíram um espaço significativo e acolhedor para o desenvolvimento integral das crianças nos diferentes campos de experiências do Currículo em Movimento da Educação Infantil.</p> <p>As experiências e as produções no âmbito do projeto visam incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação em relação ao mundo físico, social e natural, bem como valorizar a autoria e a beleza das histórias individuais e coletivas, enquanto patrimônio cultural da comunidade escolar e dos diferentes territórios que habita.</p>	<p>Oportunizar espaços de autoria, de produção coletiva, de escrita e expressão criativa.</p> <p>Valorizar a história individual e coletiva, as formas de expressão e o patrimônio cultural produzidos pelos atores e pelos territórios que compõem a comunidade escolar.</p> <p>Reconhecer as histórias de vida, individual e coletiva;</p> <p>Construir sentidos de pertencimento e de protagonismo individual e social.</p>	<p>Elaboração de Séries temáticas com diferentes livros.</p> <p>- Histórias da Escola - - Histórias de Crianças - Histórias de professora - Histórias de família</p> <p>Histórias de trabalhadores da escola Publicação de livros escritos e ilustrados pela comunidade escolar em formato virtual e impresso. Realização de evento comunitários literários Rodas de conversa - Oficinas com autores da dos territórios que compõem a comunidade.</p>
<b>PASSEIO CIDADÃO</b>	<p>O projeto Passeio Escolar Cidadão inspira-se numa pesquisa de mestrado realizada pela professora, Tatiana Modesto Pimentel, no Centro de Excelência em Turismo/UnB/2017.</p> <p>Para ela, na atualidade, o mundo virtual se faz mais presente do que o mundo real. Isso, na sua visão, pode distanciar a relação do sujeito com a sua história e com a história da cidade onde habita, comprometendo, dessa forma, a construção da cidadania. Nesse sentido, o passeio escolar turístico pode ser uma alternativa de construção dessa cidadania, já que ele apresenta um encontro com essa realidade vivida pelo estudante, sua experiência, ou seja, sua própria história e contribui enquanto metodologia e prática pedagógica para a compreensão do processo de formação educacional do cidadão.</p>	<p>Possibilitar que as crianças conheçam diferentes espaços públicos, valorizando a cidade como território educativo e campo de experiência e aprendizagem cidadã;</p> <p>Possibilitar o acesso à cultura, por meio da vivência e da experiência de roteiros significativos e repletos de valor simbólico.</p>	<p>Promoção de passeios a pontos turísticos das cidades a parques, aos arredores da escola, a exposições de arte: cinemas, teatros etc.</p>

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>PLENARINHA DINF/SEDF</b>	<p>A Plenarinha foi criada em 2013 com objetivo de "fortalecer o protagonismo da Primeira Infância, incluir a opinião das crianças e torná-las participes na elaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil, por meio da escuta sensível às crianças." Nos anos subsequentes, a Plenarinha teve os seguintes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2014: possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor de seus direitos e deveres".</li> <li>- 2015: subsidiar e instrumentalizar o debate em torno da (re)construção do Projeto Político Pedagógico, a partir da escuta sensível às crianças.</li> <li>- 2016: promover e favorecer o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por ela ocupados.</li> <li>- 2017: aproximar a criança da natureza e construir uma relação de reciprocidade e compreensão do quanto ela é necessária.</li> <li>- 2018: vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como ferramenta para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral.</li> <li>- 2019: Brincando e Encantando com histórias, incentivando a escola a potencializar e ampliar ações voltadas para o universo da literatura infantil e da contação de histórias.</li> <li>- 2020: Musicalidade, de cá, de lá, de todo lugar, propondo que as crianças vivenciem diversas atividades e experiências relacionadas à musicalidade.</li> <li>- 2021: Repetiu-se o tema do ano anterior, Musicalidade, de cá, de lá, de todo lugar, após consulta da categoria, por conta da pandemia.</li> <li>- 2022: O tema proposto é Criança arteira: faço arte, faço parte deseja favorecer a percepção e a sensibilidade, bem como a expressividade das crianças por meio das diferentes linguagens artísticas</li> </ul>	<p>Ler, contar, compartilhar e criar histórias, contemplando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco campos de experiências. Colaborando, assim, para o desenvolvimento integral das crianças, para promover discussões sobre diversidade, representatividade e respeito por meio de histórias e brincadeiras.</p>	<p>Promoção e participação mensal sobre a Plenarinha nos âmbitos da escola e da SEDF (sempre que esta promover).</p> <p>Exploração do tema em momentos já existentes na escola como hora do conto, sala de leitura, contações de histórias, etc. Registro sistematizado dos momentos citados acima.</p> <p>Confecção de um álbum de scrapbook com registros das histórias trabalhadas para apresentação na Hora do Conto.</p> <p>Planejamento e execução da apresentação nas plenárias local, regional e distrital.</p>

PROJETO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	AÇÕES
<b>SUSTENTABILIDADE E SAÚDE</b>	<p>Sustentabilidade é tema basilar do Currículo em Movimento, um dos Eixos Transversais que perpassa por todos os campos de experiências.</p>	<p>Valorizar a vivência de práticas sustentáveis no campo ambiental e social; Investir na conscientização e na prática da alimentação saudável no cotidiano escolar e comunitário;</p> <p>Promover situações de construção do conhecimento sobre a biodiversidade e a natureza;</p> <p>Incentivar a interação, o cuidado e a preservação dos espaços verdes e elementos naturais presentes na escola;</p> <p>Promover reflexão constante sobre o não desperdício dos recursos naturais e materiais (água, comida, papel, sabonete, etc) e sobre o consumo exagerado.</p>	<p>Separação de resíduos: A escola utiliza lixeiras identificadas para descarte do lixo separadamente.</p> <p>Redução de desperdícios: Rodas de conversa, Hora do Conto, Bilhetes para as famílias e outros recursos pedagógicos são utilizados. Reutilização de materiais: oficinas para produção de brinquedos e instrumentos com sucata; utilização de potes como baldes de areia; atividades de recorte e colagem com revistas e jornais.</p> <p>Cultivo de horta e canteiros; Valorização da merenda escolar: Na escola existem dois momentos de lanche: um lanche mais simples e leve, chamado de "lanchinho", como fruta, suco, chá; outro lanche mais forte, de acordo com o cardápio escolar. Trazer lanche de casa é opcional às famílias, mas não é incentivado pela escola já que são oferecidos lanches saborosos diariamente. O lanche vindo de casa deve ser saudável, sendo proibido o consumo de alimentos industrializados, guloseimas e refrigerantes.</p>

## ANEXO 3: CALENDÁRIO SEEDF



JANEIRO							(09) FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
29	30	31					26	27	28				
(23) MARÇO							(18) ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23/30	24	25	26	27	28	29
(22) MAIO							(21) JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4						1	2
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
(7) JULHO (2)							AGOSTO (23)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1				1	2	3	4
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31		
30	31												
SETEMBRO (20)							OUTUBRO (21)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14
10	11	12	13	14	15	16	18	19	17	18	19	20	21
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31				
NOVEMBRO (19)							DEZEMBRO (15)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3						1	2
5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16
19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23
26	27	28	29	30			24/31	25	26	27	28	29	30

1º Bimestre: 13/02 a 28/04 (50 dias)  
2º Bimestre: 02/05 a 11/07 (50 dias)  
3º Bimestre: 28/07 a 08/10 (50 dias)  
4º Bimestre: 09/10 a 21/12 (50 dias)

Férias: 06/01 a 04/02
Recesso Escolar: 02 a 05/01; 20 a 22/02; 08/06; 12 a 27/07 e 23 a 31/12
★ Apresentação dos Professores: 06/02
▶ Início do Ano Letivo: 13/02
◀ Término do 1º Semestre: 11/07
▶ Início do 2º Semestre: 28/07
◀ Término do Ano Letivo: 21/12
■ Avaliação Final: 22/12
☀ Feriados: 01/01; 07/04; 21/04; 01/05; 07/09; 12/10; 15/10; 02/11; 15/11; 30/11 e 25/12
📅 Semana Pedagógica: 06 a 10/02
📍 Dia Letivo Móvel: 09/06; 28/07; 08/09; 13/10; 03/11 e 01/12
👤 Dias de Formação para a Educação Infantil (horário de Coordenação): 05/04; 28/06 e 04/10
👥 Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Lei Distrital nº 5.714/2016): 06 a 10/03
💧 Semana da Conscientização do Uso da Água nas UE/SEEDF (Lei Distrital nº 5.243/2013): 20 a 24/03
🌱 Dia do Campo (Portaria nº 419/2018): 17/04
👤 Dia do Educador Social Voluntário – ESV (Lei nº 6.871/2021): 28/04
📅 Semana da Educação Para a Vida (Lei Federal nº 11.998/2009): 08 a 12/05
👶 Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei Federal nº 9.070/2012): 18/05
🎮 Semana do Brincar (Lei Distrital nº 13.257/2016): 22 a 26/05
🌿 Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei Federal nº 12.833/2012): 03/06
👦 Semana Distrital do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Distrital nº 6.846/2021): 31/07 a 04/08
👤 Dia de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (Lei Distrital nº 6.502/2020): 10/08
🎓 Dia do Estudante: 11/08
🏛️ Dia do Patrimônio Cultural (Lei Distrital nº 5.080/2013): 17/08
👦 Semana Distrital da Educação Infantil (Lei Distrital nº 4.681/2011): 21 a 25/08
👦 Dia Distrital da Educação Infantil (Lei Distrital nº 4.681/2011): 25/08
🌳 Semana do Cerrado (Lei Distrital nº 7.053/2022): 05 a 11/09
🚫 Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433/1997): 11 a 15/09
👤 Dia do Patrono da Educação – Paulo Freire (Lei Federal nº 12.612/2012): 19/09
👤 Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (Lei Federal nº 11.133/2005): 21/09
👤 Dia do Secretário: 30/09
👤 Dia do Professor (Decreto nº 52.862/1963): 15/10
📖 Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (Decreto nº 84.831/1980): 23 a 29/10
👤 Semana Distrital da Orientação Profissional/1º Emprego (Lei Distrital nº 5.953/2017): 23 a 27/10
👤 Dia do Merendeiro Escolar: 30/10
👤 Dia de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade (Lei Distrital nº 5.933/2017): 11/11
👤 Dia Distrital do Gestor Escolar (Lei Distrital nº 6.179/2018): 12/11
👤 Dia Nacional da Consciência Negra (Lei Federal nº 10.839/2003): 20/11
👤 Semana Maria da Penha (Lei Distrital nº 6.325/2019): 27/11 a 01/12
👤 Dia do Orientador Educacional (Lei Federal nº 5.564/1968): 04/12

"A CIÊNCIA DE HOJE É A TECNOLOGIA DE AMANHÃ."  
EDWARD TELLER

