



“CHEIA DE CHARME, UM DESEJO ENORME DE SE AVENTURAR” OU UMA REFLEXÃO SOBRE A DIFICULDADE DE SE TORNAR PROFESSORA-PESQUISADORA E SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila de Sousa Barbosa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; priscila.sousa.barbosa@hotmail.com

Resumo: A importância dada aos primeiros anos da infância tem levantado questões acerca da formação docente. Este nível de ensino, que tem em sua maioria professoras, se tornou mais particular e distinto, levando as docentes a aprofundar-se e aperfeiçoar-se teoricamente naquilo que faz, na tentativa de potencializar sua prática educativa e para isso, optam em participar de cursos que a habilitarão para o exercício da docência e a introduzirão no mundo da pesquisa científica, campo que em muitas situações não tem conhecimento, já que historicamente, a formação docente de professores para a educação infantil tinha um caráter doméstico e assistencialista. As pesquisas científicas desenvolvidas no meio acadêmico por profissionais da educação visam não apenas o seu aperfeiçoamento técnico-científico como pesquisador(a), mas sim a proposição de um(a) professor(a)-pesquisador(a), por isso, este relato de experiência vem trazer o desenvolvimento de uma pesquisa-ação iniciada a partir da ministração da disciplina de “Seminário e Oficinas de Projetos” no Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil na Universidade Federal do Maranhão em parceria com o Ministério da Educação e com as Secretarias Municipais de Educação na cidade de São Luís/MA. A inquietação da pesquisa partiu da observação da notória dificuldade que algumas das 80 alunas da Turma I do CEDEI-UFMA tiveram em construir seu projeto de pesquisa científico. Buscou-se nessa breve discussão: investigar de que forma a construção do projeto de pesquisa contribuiu para que as alunas da Turma I do CEDEI-UFMA desenvolvessem suas pesquisas científicas e como o apoio oferecido durante a disciplina às possibilitou vencer seus receios na escrita do trabalho científico e se “aventurar por novos caminhos acadêmicos”.

Palavras-chave: docência, educação infantil, professor(a)-pesquisador(a).

INTRODUÇÃO

Em 1985 Guilherme Arantes lançou no seu disco de vinil “Despertar” a música que logo se tornou uma das mais tocadas naquele ano, “Cheia de charme”, uma das mais conhecidas do cantor, apesar dos seus mais de 30 anos, a letra e a melodia não envelhecem! A letra escrita nas praias da cidade do Rio de Janeiro, faz uma homenagem as mulheres, “todas sempre charmosas em seu desleixo boa-praça” (ARANTES, 2016). As mulheres ali representadas pelo cantor, sem dúvida são as mulheres brasileiras que apesar de todas as lutas do dia a dia com o cuidado com o lar, com os filhos e com o trabalho estão sempre em busca de novas aventuras e conquistas, como nós, professoras que estamos em uma tripla jornada, se debruçando nos afazeres domésticos, nos cuidados com a família, nos estudos e principalmente na conquista pelo mercado de trabalho, que nos conduz cada vez mais a busca por formação específica para nossos campos de atuação.

A mulher-professora – principalmente a de crianças pequenas – que ora é mãe de seus filhos, noutra tem que desempenhar a função de “mãe/tia dos filhos dos outros” – já que a sociedade não compreende seu real papel de educadora em uma perspectiva não doméstica, como Freire



(2015, p.18) comenta “a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. Colocando a mulher-professora em uma condição permanente de que não fosse concebível a ela refletir, problematizar seu papel e sua “missão de amar o que faz” e por isso, serem obrigadas a se “formar” – ou se por em uma forma muitas vezes.

Quanto a isso Freire (2015, p.18) já afirmava que para a sociedade cabia à mulher-professora o papel de “desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática”, sendo que esse discurso estaria centrado na “defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos cambados e contra os descamisados”, que para Freire negava a real existência “das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos”, como se não fosse possível às elas o “desejo enorme de revolucionar” (ARANTES, 1985).

A mulher-professora, principalmente as que atuam na educação infantil tem desempenhado suas ações a partir de um novo contexto das práticas educativas em que as profissionais agora “obrigadas”, pelas políticas que visam qualidade educacional, voltam para as salas de aula como estudante, no intuito de aprofundar seus estudos teóricos e, assim poderem correlaciona-los com a prática que já exercem há 05, 10, 15 e até às vezes mais de 20 anos, pois como confirma Oliveira (2011, p.23) “a formação docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente”.

A especialização do trabalho educativo tem levado as/os professores (as) já graduados (as) de volta a condição de estudante. Essa condição faz com que estes profissionais lotem turmas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em todo o país, sejam estes cursos presenciais, semipresenciais ou à distância na busca pelo aperfeiçoamento de sua prática como docente, na busca por aquilo que a música já dizia poeticamente “um desejo enorme de aventurar” – mesmo que de forma obrigatória.

Como comenta a professora Oliveira (2011, p.29) “por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não se tem traduzido necessariamente em melhoria substantiva do fazer docente”, principalmente por muitos destes cursos não trabalharem com aquilo que é necessário para aquele já é docente. A autora comenta ainda que há outro problema, colocando a questão das expectativas dos professores, “desanimados com suas condições de trabalho, eles buscam um diploma de nível superior, mas o máximo que conseguem é uma promoção na carreira com algum aumento de salário, e não maior competência profissional, como almejam”.



Mas porque dizer que estas mulheres-professoras têm “um desejo enorme de aventurar”? Sim, se aventurar! O termo vem do latim "*ad venture*" que em bom português seria “o que vem pela frente”, ou seja, se aventurar significaria estar preparado para aquilo que vier. Assim como todas nós, mulheres-professoras que nos aventuramos na tripla jornada (ou até quarta) todos os dias, nos submetendo a uma exaustiva luta diária contra o tempo, já que para termos uma “boa vida financeira” nos prestamos a trabalhar os três turnos, sendo que ao chegarmos em casa temos ainda os afazeres domésticos e familiares e, aos finais de semana lotamos as turmas de graduação e pós-graduação, pois precisamos estar “formadas” e especializadas para melhor desenvolver nossa prática e assim nos tornamos professoras reflexivas para uma escola que agora é reflexiva (ALARCÃO, 2011).

Nesta busca pela especificidade do trabalho educativo que se estruturam políticas de formação continuada, buscando ora a capacitação, ora a especialização docente e, que tem aberto as portas das universidades e faculdades de todo país para formar quem está a formar outros, educar quem educa ou, fazer com que aquele que ensina aprenda a ensinar, pois muito daqueles que se formam como professores não sabem como ensinar, afinal como se muito diz “não há receita pronta”.

Só que se aventurar é uma atividade arriscada e perigosa, pois o trabalho educativo tem se afinado e se tornado mais específico, já que para a devida conseguir a titulação pretendida por meio de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o (a) professor (a) deverá ser ou tornar-se pesquisador (a) e, este princípio cria o tão comentado termo “professor pesquisador”, o qual tem sido alvo de análises controversas e fruto de muitas discussões sobre a ação educativa no meio escolar e para com o meio escolar (TARDIF, 2014).

Neste cenário de especificidade do trabalho educativo e explosão da necessidade de proporcionar pós-graduação *lato sensu* aos profissionais que atuam na educação infantil, nasceu a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil que é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e com as Secretarias Municipais de Educação. Um dos frutos que advêm da implementação dessa política é o Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil (CEDEI) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Curso este que tem proporcionado a cerca de 160 profissionais que atuam na educação infantil do município de São Luís/MA a pesquisar cientificamente sobre sua prática.



A inquietação desta pesquisa deu-se a perceptível dificuldade que as primeiras alunas da Turma I do CEDEI-UFMA em construir seu projeto de pesquisa científico assim como, alcançar os alguns dos objetivos específicos pensados para a disciplina de “Seminário e Oficinas de Projetos”, como: compreender a atividade científica, sua importância, seus mecanismos e limitações e no conhecimento dos instrumentos mais importantes na realização de pesquisas científicas.

A “pesquisa sobre a construção da pesquisa científica”, como se pode assim dizer, teve como objetivo investigar de que forma a construção do projeto de pesquisa contribuiu para que as alunas da Turma I do CEDEI-UFMA desenvolvessem suas pesquisas científicas. Pretende-se aqui demonstrar não apenas as dificuldades encontradas pelas professoras na construção do projeto de pesquisa científico, mas como pode se tornar inquietante para o profissional que está há tanto tempo fora das salas de aula investigar cientificamente uma área tão peculiar e rica como a educação infantil.

METODOLOGIA

O convite para ministrar a disciplina “Seminário e Oficinas de Projetos”, provocou-nos a possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação, para como aponta Tripp (2005, p.446) buscar saber sobre as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação que se organizam em ações em que: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Para agir sobre essas fases contou com a observação participante, visto ser a professora da disciplina, com uma introdução e reflexão em sala sobre os componentes da metodologia de pesquisa; discussão em sala sobre temáticas relativas à área do curso; desenvolvimento de atividades práticas para que escolhessem seus objetos de investigação; a análise individual dos projetos, propondo uma orientação da construção do projeto de pesquisa científico para o desenvolvimento do trabalho monográfico a ser entregue no final do curso; sugestão de referências para a construção da fundamentação teórica e dos aspectos que seriam interessantes e pertinentes a respeito das temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira turma do CEDEI-UFMA possibilitou a cerca de 80 participantes a formação em nível de Especialização em Docência da Educação Infantil. Para seleção, de acordo com o Edital PPPG N° 22/2013, o (a) participante deveria estar inscrito (a) no Censo Educacional como profissional efetivo da rede pública; ter graduação em Pedagogia ou Normal Superior e estar há



pelo menos (03) três anos atuantes na área de Educação Infantil, seja no exercício da docência, ou seja, como responsável por turmas de crianças de creche e/ou pré-escola; no exercício de cargo ou função de coordenador, supervisor, orientador, diretor ou vice-diretor de instituição de educação infantil (creche e/ou pré-escola); no exercício de cargo ou função de técnico na equipe responsável pela educação infantil da Secretaria de Educação do Município de São Luís/MA. Foram ofertadas 80 (oitenta) vagas, divididas em duas turmas de 40 (quarenta) alunos(as), para surpresa, todos os (as) candidatos (as) foram mulheres (UFMA, 2013).

O edital destacava que além desses pré-requisitos, era necessário que, o (a) participante compromete-se a permanecer atuando na educação infantil, no mínimo, pelo mesmo período de realização do curso, após a formação, tendo em vista que o curso é financiado pelo Ministério da Educação, para profissionais que estejam atuando na Educação Infantil nas escolas públicas e terem disponibilidade de pelo menos 10h semanais para estudos complementares durante o Curso, já que as aulas aconteceram nos finais de semana (UFMA, 2013).

UFMA (2013) aponta que para o processo de seleção foi exigido aos candidatos que tivessem suas inscrições deferidas foi realizado por meio de uma prova escrita de caráter eliminatório e classificatório, envolvendo a produção de um texto dissertativo relacionado à temática do curso (Educação Infantil) e ou uma reflexão da prática do docente na Educação Infantil.

O curso teve carga horária de 360 horas, iniciando as alunas da primeira turma em Agosto de 2013 e estendendo-se até a defesa das monografias de conclusão de curso nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2015.

De acordo com o edital, os estudos foram divididos em três eixos temáticos disciplinas carga horária: I - Fundamentos da Educação Infantil: 1. Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais; II - Identidades, prática docente e pesquisa: 1. Metodologias de Pesquisa e educação infantil; 2. Seminários de Pesquisa e Oficinas 3. Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP; III - Cotidiano e ação pedagógica: 1. Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas; 2. Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; 3. Linguagem, oralidade e cultura escrita; 4. Expressão e arte na infância; 5. Natureza e cultura: conhecimentos e saberes.

Coube-nos, a disciplina “Seminário e Oficinas de Projetos” que teve sua primeira parte de desenvolvimento durante o mês de Março de 2014, realizada em dois encontros presenciais, com carga horária de 20h/a, além dos encontros, a professora teve a oportunidade de auxiliar as alunas



na construção do projeto monográfico, principalmente a respeito das temáticas que poderiam servir de investigação para as alunas.

No meio de tantos problemas, dúvidas, conflitos e nuvens que pairam pelas cabeças dos(as) docentes da educação infantil, encontram-se algumas saídas, tidas como “válvulas de escape”, que de certa forma não resolverá o problema da sala lotada por alunos pequenos, que aprendem por modelos de aprendizagem de desenvolvimento tão diferenciados, que querem por vezes qualquer outra coisa, exceto estar ali em algumas situações presos a mesas, cadeiras, filas e horários. Estas “válvulas de escape” dispostas inicialmente por meio de atividades de interação, utilizando recursos os mais diferenciados, sejam eles os momentos do uso de jogos, brinquedos ou brincadeiras ou em situações que as crianças auxiliam umas as outras durante uma atividade.

Outro ponto que ainda levanta problemáticas sobre a estruturação da ação docente é quanto às pressões advindas de entidades que lutam “por uma educação de qualidade”, como sindicatos dos professores ou administradores, comitês escolares, legislações estaduais e municipais e, votação pública, estas pressões que lutam por tal ideal, ajudam de certa forma a percepção e os custos da educação.

Contudo, os professores sentem-se pressionados para desenvolverem seus trabalhos de forma individual, com autonomia ou senso de poder, este fato leva tais agentes externos a tentarem instituir amplas reformas “de cima para baixo”, e as escolas passam a desenvolver fortes “mecanismos de proteção” que impedem reformas e pressionam cada vez os professores a não participarem de programas experimentais ou apoiam em se adotar certo livro-texto (MOSS, 2005).

Enquanto isso, os sistemas educacionais dispõem prerrogativas sobre “compreensão” ou “conhecimento profundo”, sobre a contextualização dos alunos, é notório que tudo está indo bem distante disso tudo, pois, apesar das metas constituídas nestes sistemas, as metas são apresentadas de forma distante, construídas por burocratas educacionais distante da perspectiva da construção de cidadãos.

Pensar na possibilidade de “reconceitualizar a infância” com remete Moss (2005) é rever todas as características que foram atribuídas a tal substantivo e que designa a diversas concepções diferentes quando se tenta canalizar o seu sentido.

O período da infância apresenta diversas significações e não deve ser apenas considerado como o período inicial da vida do homem. A infância representa o ser e o estar da criança e cada um dos processos de interação e internalização que ela está contida durante seu período de desenvolvimento.



Com base nesse parâmetro concebido no país sobre infância é que está a necessidade de formação específica para profissionais que atuam na educação infantil pensada não apenas em como a legislação age sobre o papel e ações que promovem de fato uma educação de qualidade, proposta segundo medidas que vão além dos interesses das políticas sociais e públicas.

A posição em relação à educação infantil concebida deve estar alinhavada por uma ação dialética e ativa, em que a criança é o indivíduo mais importante em todas as discussões em relação às propostas para uma educação baseada em aprendizagens significativas e que cabe ao professor quanto profissional na educação e seja em sua prática rotineira ou no desenvolvimento de sua pesquisa de intervenção desvendar as necessidades do aluno.

É importante propor um diálogo entre a logicidade em que a sociedade concebe o ato de ser e estar criança e os posicionamentos e definições entre a ação do professor e o desempenho das escolas e sistemas direcionados a trabalhar com a educação infantil.

A especificidade do trabalho educativo faz com que desde a graduação os aspirantes a professor(a) busquem uma área de atuação, não apenas em relação à opção pela licenciatura em si, mas, pela busca dentro de seu curso de licenciatura por determinada área, principalmente como o foco aqui em questão e considerando que segundo a atual Legislação Educacional Brasileira, para ser professor(a) de educação infantil o profissional docente deverá ter formação em cursos de Normal Superior, Magistério ou Pedagogia.

A formação do profissional docente para atuar na educação infantil atualmente tem transpassado o imediatismo do mercado de trabalho e as antigas formas de organização do magistério. Os pilares agora levantados por estudiosos do campo pedagógico apresentam um profissional preocupado com a formação e com a construção de conhecimento, atuante em espaços escolares e não escolares.

Um aspecto relevante no Título VI, prescrito nos Artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96, trata da formação do docente. Estes Artigos tratam do ato em si da formação, ou seja, em que sentido dar-se-á a concretização dos estudos que deverão preparar para o ato da docência.

A partir de tal prescrição nestes Artigos da LDBEN, houve no país a abertura e o crescimento para diversos programas de formação, assim como do sustento de curso de nível médio no Magistério que habilita o (a) professor(a) para trabalhar com o nível da Educação Infantil, a implantação de cursos Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental promovido por Institutos Superiores de Educação e



a promoção do Curso de Pedagogia, como no Artigo 64 em que se verifica que se faz necessário um novo olhar para a construção e interpretação do papel do pedagogo que agora deve estar habilitado a atuar na docência do ensino fundamental e da educação infantil, na gestão de sistemas educacionais, para desenvolver atividades de orientação, supervisão e administração educacional e ainda, desenvolver pesquisas que envolva problemáticas do cotidiano escolar, fazendo a transposição sempre de possíveis resoluções para transformar a prática do cotidiano educativo.

Como comenta Libâneo (2007) a identidade do pedagogo está vinculada a docência, a gestão de sistemas e unidades e, ao desenvolvimento de projetos educativos. Seu espaço de sua atuação é um espaço diversificado, como instituições escolares e não escolares, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias.

Brzezinski (1996) lembra que esta identificação entre pedagogos e os sistemas ou as instituições escolares tem uma razão histórica. Responsável pela socialização do saber formal, a escola precisa de profissionais que saibam de fato ensinar assim, cuidar de questões ligadas ao ensino parece ser um dos elementos que define a atuação do Pedagogo nos sistemas educacionais.

Quanto ao aspecto da ação do(a) professor(a) em pesquisas educacionais, como se percebeu com as alunas do CEDEI, é importante ressaltar que sua prática é marcada pela busca da reflexão sobre sua ação, mas a produção da pesquisa em si, principalmente quando se fala em pesquisa científica produzida pelo(a) professor(a) ainda há problemas evidentes, pois aparenta ter dificuldades em diferenciar a construção de projetos de intervenção de projetos de pesquisa científicos.

Rausch (2012) afirma que um dos grandes impasses quanto ao contato do(a) professor(a) com a pesquisa científica é que esta na maioria das vezes ocorre apenas quando o professor chega aos cursos de pós-graduação. A autora enfatiza ainda que muitas vezes apenas na pós-graduação *stricto sensu* é que os professores terão de fato contato com os fundamentos da pesquisa científica.

Quanto às dúvidas do papel de pesquisador do(a) trabalhador(a) da educação pode-se afirmar que esta se liga ao distanciamento do estudo dos fundamentos da metodologia científica. Haja vista, há horas que o(a) professor é o sujeito-pesquisador(a), noutra ele é o(a) pesquisador(a)-científico(a), isto é, num dado momento ele é o pesquisador(a) participante, que investiga as práticas desenvolvidas no seu meio, que intervém na sua realidade por meio de projetos de aprendizagem, no próximo momento ele desenvolve a pesquisa científica e, porque não mencionar um terceiro papel, que é quando o(a) professor(a) torna-se sujeito-participante de uma dada pesquisa que analisa a sua prática cientificamente. Nesta troca de papéis o (a) professor que às



vezes não tem o “costume” de pesquisar, percebeu-se uma grande dificuldade das alunas do CEDEI, ora acabavam não sabendo em que momentos eram sujeito ou predicado e se perdiam ao buscar subsídios da organização da sua metodologia de pesquisa.

Com essa troca de papéis, o(a) professor(a) parece perde-se ao estruturar seu projeto de pesquisa, talvez por falta de leituras ou, por falta de vivência com a metodologia da pesquisa científica, o professor fica como se não soubesse que papel vai desempenhar quando vai realizar uma pesquisa científica, e por vezes acaba confundindo com a pesquisa investigativa, não sabendo indicar se ele optará por uma observação do seu meio como um pesquisador participante ou não participante.

Perdido(a) neste impasse e nesse momento com “muito medo de se aventurar” como aconteceu com as alunas do CEDEI, o (a) professor (a) tenta estruturar o tema, objetivos, problema, hipótese, justificativa e metodologia do seu projeto de pesquisa científico buscando alcançar os pontos para a construção de um trabalho de conclusão do seu referido curso.

É importante perceber que neste período escolar é que estão contempladas as práticas cotidianas relacionadas aos cuidados, à educação e às formas de interação família-comunidade, no que se refere à criança. Logo, a finalidade da formação docentes em educação infantil deve ser propiciar a complementação e contínua busca pelo profissional que atua neste nível, dando suporte para as investidas em capacitação e especialização.

Werner (2001, p.03) diz que “o processo pedagógico significa nesta situação o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, relativo tanto ao saber escolar quanto à produção cultural literatura, arte, teatro, música entre outros”. E o professor que atua na educação infantil é o mediador das diversas situações do desenvolvimento das funções psíquicas superiores representadas por processos de transformação do biológico pela interação social dessas crianças da creche e da pré-escola.

Nesse sentido, o(a) professor(a) e os profissionais que trabalham com essa faixa etária precisam conhecer as concepções de teóricas sobre o desenvolvimento infantil que fundamentam as práticas sociais e os trabalhos realizados com a criança em creches/pré-escolas, nos serviços de saúde e na própria família. É neste sentido que irá se encaixar a necessidade da formação específica de profissionais para a docência na educação infantil já que é ele que desenvolve o que Tripp (2005) chama de prática rotineira.

Tripp (2005) categoriza a pesquisa do(a) professor(a) em três situações distintas. A primeira é a que se revela na prática rotineira, o autor indica que este é momento da ação habitual e



repetitiva do(a) docente, é eventual a qual ele indica ser de “reativa contingência”. Esta prática rotineira é realizada de forma individual nas salas de aula e por esta razão não é questionadora, tem base nas experiências do(a) professor(a), não é articulada, tem caráter naturalista e pragmático e por ser privada aquele *lócus* é específica ao contexto em que está inserida.

Por mostrar-se tão específica, a prática rotineira corresponde apenas às práticas do ensino a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados segundo os currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos a serem utilizados apenas em determinada ocasião no contexto escolar.

Como já comentado, a especialização do trabalho educativo do profissional da educação infantil tem feito que estes retornem aos estudos nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e, proporcionado se tornarem pesquisadores. Tendo agora que desenvolver a pesquisa científica a partir da construção do projeto de pesquisa e, posteriormente o trabalho de conclusão do curso, esta categoria indica que o profissional da educação deverá desenvolver uma pesquisa nos moldes das normas científicas.

A pesquisa científica para Tripp (2005) é aquela que poderá ser original, obedecer a uma teorização, ser financiada por alguma fundação de amparo a pesquisa, ser ocasional visto acontecer apenas para colher dados para aquela específica inquietação. Deverá estar metodologicamente conduzida, organizada de forma colaborativa e contratual, esta categoria tem uma abordagem experimental que poderá ser discutida, revisada pelos pares, explicada, assim como ser generalizada e desenvolvida em *lócus* diferentes e, publicada no meio acadêmico.

A terceira é a pesquisa-ação que se configura segundo Tripp (2005) como aquela que é a união da prática rotineira com a pesquisa científica e que caracteriza a prática o(a) professor(a) reflexivo. Gil (2007) ao tratar da pesquisa-ação indica que esta “tem sido objeto de bastante controvérsia”, pois segundo o autor “em virtude de exigir envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos”.

Esta é uma categoria inovadora e contínua, pensada para ser proativa estrategicamente e intervencionista. O pesquisador é um sujeito participante de uma pesquisa que se propõe a ser problematizada, compreendida e disseminada nas ações práticas do(a) professor(a) visto ter um cunho empírico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O (a) professor(a) tem como tarefa principal contribuir para o processo democrático do conhecimento, visando sempre à melhoria das condições e das relações sociais. Este profissional deverá então buscar subsídios para sua prática, tornando-se capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar, atuando assim em instituições escolares e não escolares realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento, seja em conjunto com equipes multidisciplinares ou em âmbitos de ação pedagógica.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação na formação profissional da educação, propicia a análise do movimento complexo existente entre as construções teóricas e as sinalizações da prática, assegurando uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento pedagógico, de modo a proporcionar o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Como se percebeu, a indagação das diferenças entre a atuação que investiga sua prática, do(a) professor(a) que prioriza a pesquisa científica vem sendo clarificada na distinção evidente apresentada no perfil histórico da pesquisa educacional.

Porém, pelo que se percebeu a maioria das profissionais participantes do curso ainda tem muitas dúvidas sobre a construção da pesquisa científica, fato este observado durante a disciplina de “Seminário e Oficinas de Projetos”, desenvolvida com as alunas da Turma II do Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil (CEDEI) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que tinha o intuito de dar subsídios à construção do projeto de pesquisa científica e que visou prioritariamente, levar as alunas a analisar seu cotidiano, a desvendar o que lhes inquietava no meio em que estavam inseridas, a refletir quanto às concepções, espaços e/ou práticas desenvolvidas na educação infantil da Rede Municipal de São Luís.

Dentre as ações para superar os problemas sobre ser “sujeito ou predicado” que as alunas enfrentaram, a coordenação propôs para as II e III turmas uma nova proposta de acompanhamento, tornando a disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP, que acontecerá durante todo o processo do curso, iniciando o processo de orientação e de escrita monográfica ao longo do curso.

Para continuidade desta discussão sobre as áreas em que realizaram seus estudos e como o aprofundamento na leitura das temáticas que escolheram possibilitou a escrita científica, propõe-se um estudo sobre o que elas queriam pesquisar e como o fizeram, fazendo um levantamento das dificuldades do processo, de como desenvolveram suas investigações e como os estudos do CEDEI possibilitam a mudança de suas práticas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Guilherme. Bio. **Uma biografia muito além do tempo**. 2016. Disponível em: http://guilhermearantes.com/site/br/?page_id=337 Acesso em 09 Agosto 2016.

ARANTES, Guilherme. **Cheias de Charme**. Álbum Despertar. 1985. LP

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. Lei Federal n.9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Papyrus Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In.:

MACHADO, M. L. de A.(org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 Agosto 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UFMA [UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO]. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. **Edital PPPG Nº 22/2013**. São Luís, 24 de abril de 2013. Disponível em: www.pppg.ufma.br Acessos em 09 Agosto 2016.

WERNER, Jairo. **Proposta pedagógica para a série Educação e desenvolvimento Infantil, para o programa Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/170619Educaaoedesenvolvimentoainfantil.pdf>. Acesso 27 Julho 2016.