



ALGUMAS POSSIBILIDADES DA PESQUISA-AÇÃO: A abordagem metodológica perpassando a ação curricular cotidiana do professor na Educação Infantil.

Isanês da Silva Cajé Torres ¹

RESUMO

Estar pesquisadora em um cotidiano da Educação Infantil com crianças pequenas emerge à correspondência imediata de uma pesquisa etnográfica com uma observação participante e construção de relações com todos os sujeitos envolvidos no processo, entretanto, este artigo apresenta resquícios do desafio de adotar a pesquisa-ação como metodologia em uma pesquisa de mestrado. As crianças, sujeitos coautores da investigação, apresentavam a direção na qual se deveria navegar e quais as implicações do percurso, viabilizando interconexões interessantes que hoje se delineiam neste escrito. Não se trata de esmiunçar a aplicabilidade da pesquisa-ação nas práticas curriculares de educadores, mas de um exercício reflexivo de continuidade sobre a dinâmica das relações entre crianças, professores e documentação pedagógica. Pensar em um professor pesquisador no cotidiano da Educação Infantil é perceber a criança como centro da ação pedagógica e que assim como a pesquisa, apresenta ao educador em diferentes suportes e linguagens as múltiplas direções, tempos, espaços e relações também complexos. Contudo, este ensaio apresenta inicialmente fragmentos do percurso de um estudo de mestrado e desta metodologia tão emaranhada e enredada, a pesquisa-ação com o apoio de perspectivas dos autores David Tripp (2005) e Michel Thiollent (2011), dialogando com a ideia de Pedagogia-em-Participação apresentada nas conexões escritas de Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013), nos permitindo perceber a ação do professor pesquisador com o olhar de Carla Rinaldi (2021) e de como estar pesquisador não se encerra quando se está professor cotidianamente auscultando as crianças e suas variadas infâncias. Pesquisar é retroalimentar um processo prazeroso de ora continuidade, ora descontinuidade, flexíveis como o pensamento científico infantil e potentes como a construção e apreensão de significados feitas pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Professor pesquisador, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Quando uma questão ronda nossos pensamentos mediada pelo cotidiano que habitamos ela merece ser externada e partilhada na tentativa de responder a si mesmo, sabendo da impossibilidade de se ter uma resposta concreta e inflexível já que uma boa pergunta é aquela que gera novas questões. Ao final de 2019 se encerrava uma pesquisa de mestrado com crianças pequenas tendo como título principal Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação, onde a metodologia inicial contida no projeto de pesquisa não contava com a decisão de se prosseguir caminho através da pesquisa-ação, entretanto a cada passo na instituição investigada tal metodologia se fazia necessária.

¹ Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professora da Educação Infantil da rede municipal de educação de Maceió, isanescaje@gmail.com.



Este percurso metodológico denota tempo para o seu desenvolvimento e estudos profundos sobre seu funcionamento além de uma equipe de apoio, perante a possibilidade de aplicação no contexto regido da pesquisa houveram momentos cercados de receio e amadurecimento de ideias, assim, pretende-se aqui analisar as possibilidades desta metodologia diante de uma realidade específica, ou seja, não há como adequar uma realidade a uma visão teórica metodológica, e sim inversamente, como é o caso da pesquisa-ação, adapta-se a metodologia e sua flexibilidade às possibilidades da realidade sem perder o rigor metodológico e seu papel político transformador.

Com o passar do tempo e encerrada a pesquisa, volta-se para a sala referência com crianças pequenas como professora e imersa em ideias presentes nas pedagogias participativas e mais especificamente, na pedagogia-em-participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), percebendo que o papel de professora-pesquisadora é cotidiano no percurso de estruturar ambientes, selecionar materiais, tempos e administrar grupos, escutar, observar, planejar e avaliar as interações e o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma potente documentação pedagógica. Em que ponto a pesquisa-ação se revela no cotidiano de professoras e professores? Em que sentido ela aspira aplicabilidade no auxílio desse professor que não se desvencilha do papel de pesquisar? Pesquisa sua ação pedagógica, pesquisa os interesses das crianças em seus desafios e potenciais, questiona suas relações em meio a produção, troca e manutenção de saberes.

São resquícios de perguntas que pairavam à mente quando se estava analisando o processo documental do cotidiano pedagógico e antes mesmo, diante das possibilidades observadas durante a pesquisa de mestrado supracitada. Por isso, o objetivo deste artigo é perceber o limiar da pesquisa-ação atravessada por ideias presentes na Pedagogia-em-participação no contexto da Educação Infantil e onde se encontra o educador de referência neste contexto da documentação pedagógica.

ENTRELACE E SUTILEZAS ENTRE A PESQUISA-AÇÃO E A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO REFLETIDAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A busca pelo esclarecimento de um determinado fenômeno, na pesquisa-ação, é mais importante que a conquista de objetivos ou produção de dados, ou seja, dar-se-á prioridade a compreender o problema e saber por que ele ocorre (TRIPP, 2005). Diante da pesquisa de mestrado sobre a pertença étnica e racial das crianças pequenas na instituição se constatou um silêncio “gritante” da questão étnico-racial no campo de pesquisa, caracterizando um problema

que tem suas amarraduras no racismo institucional. É compreensível afirmar que não havia um total silenciamento, mas essas vozes eram baixas demais e se fazia necessário, então, propor mudanças para se compreender com coerência o fenômeno em questão (THIOLLENT, 2011).

Essa metodologia interventiva, assegura-se no desenvolvimento de um plano de ações construído coletivamente, que almejam reavivar pensamentos em prol de uma transformação social, pois, parafraseando Lenira Haddad (2016), para compreendermos melhor o ambiente, é necessário propor mudanças, como se agitássemos um mar calmo e esperássemos – não passivamente – que surjam elementos para análise. Como bem compreende Engel (2000), a pesquisa-ação tende a resolver problemáticas que não podem mais esperar por soluções teóricas, e essa urgência visceral torna essa perspectiva metodológica a mais adequada para o alcance dos objetivos traçados.

Neste espaço não convém explicitar de forma detalhada tal metodologia em seus aportes teóricos assim como muito bem o fizeram Thiollent (2011) e Barbier (2007),² por exemplo, apresentando as possibilidades diante de cada uma das fases (que não são receitas) da metodologia aqui explanada em meio a uma realidade específica perante seus atores. Porém, salienta-se aqui que a pesquisa-ação se configura em muitos aspectos interessantes, demonstrados por Tripp (2005), que merecem ao menos uma passagem rápida por suas características, sendo **contínua** por não se limitar a um espaço específico, não como dados a serem mensurados e comparados, mas conhecimentos que são difundidos nas **trocas de saberes** entre profissionais da mesma área e entre outras instituições e práticas.

É sempre **proativa e estratégica**, por estar pensando nas possibilidades e tomar a frente da situação gerando mudança, sendo também **participativa, cooperativa e colaborativa**, as maiores características de sua composição. As coisas precisam acontecer para se observar como realmente se configuram, por isso a necessidade de se mudar para se ver a mudança. Tem sua **essência problematizadora**, está sempre cercada por olhares críticos e questionadores, e dentre esses, seu **caráter deliberativo** para a tomada de decisões. Por estar diretamente relacionada com aspectos da prática, não significa dizer que está entregue a um praticismo cego, e sim uma **rigorosa revisão dos participantes** diante dos dados, métodos e resultados.

² Esses dois autores correspondem em vários pontos, entretanto é cabível também alertar ao leitor que Barbier (2007) persegue uma linha mais essencialista, enquanto Thiollent (2011) encontra-se em uma visão mais político-social da pesquisa-ação. Obviamente, Barbier, por exemplo, não deixa de compreender a perspectiva política e educacional dessa metodologia e vice-versa com Thiollent. Desse modo suas leituras devem então levar em consideração tais pontos de diálogo e controvérsia, o que certamente deixa a conversa com os dois autores mais interessante.



Não se trata de solucionar, mas de **compreender o problema** e entender como este ocorre em suas diversas facetas, desmembrá-lo criticamente, sensibilizar o olhar dos participantes, destacando aqui o seu **caráter formativo e contínuo**. É **localizada**, já que está sempre referida a um recorte, mas tal limitação não a faz perder sua importância diante de uma complexidade maior. Por fim, é também **autoavaliativa**, pois esse processo ocorre em meio ao desenvolvimento das ações.

Sabendo desses aspectos, cabe agora perpassar as fases da pesquisa-ação, diante de orientações de Thiollent (2011), entendendo como essas mesmas fases se desenvolveram em meio a suas possibilidades no campo de pesquisa. São estas: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação dos problemas; hipóteses; seminários; coleta de dados; plano de ação; e divulgação externa, esclarecendo que todas não formulam uma receita pronta que iriam ou não validar a metodologia, mas apenas auxiliam o pesquisador no desenrolar de sua caminhada.

A observação participante se caracterizaria, então, por essa fase exploratória, em que se descobre o campo em meio à coleta de dados, os atores que o compõem e seus interesses, suas relações e significados atribuídos ao meio. Identifica-se também as expectativas dos sujeitos, diante da pesquisa e da colocação dos problemas, que, em meio a discussões, reformulam e criam novas problemáticas.

Em meio à observação participante e à sua transição para se pensar em uma pesquisa-ação, os problemas relativos àquela realidade, que ajudaram no fortalecimento do tema de pesquisa, davam suspeitas e sinais como constatado anteriormente. A formulação de hipóteses vem em meio a esses problemas, as vivências e os diálogos estabelecidos na observação participante, nas entrevistas semiestruturadas e na confrontação dos dados diante da perspectiva teórica. Crê-se aqui que a fase mais sensível da pesquisa foi pensar em espaços para discussão, pois a característica principal dessa metodologia é a participação efetiva dos seus atores principais, aqueles que estão cotidianamente imersos na realidade, que se interessam e fazem o desenvolver das ações (THIOLLENT, 2011), que não são os pesquisadores – estes, por sua vez, apenas auxiliares e articuladores entre “[...] a implicação e o distanciamento, afetividade e racionalidade, simbólico e imaginário, mediação e desafio, autoformação e heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18).

Inicialmente, pensava-se que esta pesquisa se daria por meio de uma parceria entre pesquisadora e professoras de dois grupos de crianças de 4 a 5 anos, pensando em uma investigação-ação como Moura (2003) identifica a parceria entre professor externo e professores da instituição. Entretanto ao longo da caminhada, foram contatados dois pontos interessantes.

O primeiro aspecto relevante e problemático, foi a falta de compromisso e envolvimento das educadoras, se negando a participarem dos processos de estudo e discussão da pesquisa de forma gradual, tendo inúmeros motivos que motivaram este afastamento desde a desvalorização docente com sobrecarga de trabalho até a impossibilidade de perceber o quanto é importante continuar se aprofundando e melhorando sua atuação docente em um processo contínuo de professor pesquisador, mesmo tendo constantes sensibilizações para a relevância desta participação. Destaca-se ainda o fato de não haver uma rede de colaboradores para o desenvolvimento desta pesquisa, como se prevê em escritos diversos, por isso não existia a possibilidade de estagiários ou outros educadores estarem nas salas referência para que essas professoras pudessem discutir ações e teorias em encontros dentro da própria instituição³. Uma nova pesquisa se delineia, se a vertente fosse a importância da formação continuada de professoras ou de estratégias que possibilitassem estudos e discussões formativas, entretanto, compreende-se que o foco em questão não era este, abrindo a possibilidade para novos pesquisadores navegarem por este mar não explorado.

O segundo ponto mais relevante para este artigo, se dá na virada de chave para a escolha dos principais participantes da pesquisa e que de certo modo passaram por todas as etapas mencionadas no processo metodológico. Compreender a criança⁴ como centro do currículo e da ação pedagógica cotidiana (MACEIÓ, 2015) é materializar a necessidade da presença das vozes infantis nas transformações sociais e dentro dos espaços institucionais. Ora, se buscamos romper com o silêncio e o cerceamento das identidades infantis, por que, não seria as crianças os principais atores dessa transformação?

[...] mas na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. Antes, procura-se fazer julgamentos baseados na melhor evidência que se possa produzir. (TRIPP, 2005, p. 448).

Nesse sentido, como adentrar a flexibilidade diante do rigor da pesquisa-ação? André (2001), ao tentar entender o que seria uma boa pesquisa com esta metodologia, compreende que é preciso produzir conhecimentos, ter uma boa qualidade em seu texto, produzir impacto na

³ Há de se destacar que, mesmo diante do afastamento da pesquisa-ação, havia um grande interesse das educadoras no desenvolvimento de cada uma das ações, mesmo não havendo continuidade destas no processo, como a autoavaliação frequente nesta metodologia; ou seja, salienta-se que a participação das educadoras fora gradativamente menor, por motivos diversos, atribuindo e reconfigurando o papel das próprias crianças, o lugar de atrizes e atores principais desta metodologia, desenvolvendo cada fase da pesquisa.

⁴ Isso não exclui o pensamento de que exista uma troca entre educador e criança, entre a monitorização do aprender e do ensinar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), uma dialogicidade negociada em um processo democrático de escuta.

prática do pesquisador e na aprendizagem profissional dele, por fim, aquilo que aqui se implica, a qualidade na colaboração da pesquisa; pois não se trata de participar ou não, ela se efetivará de qualquer modo, entretanto, qual seria a sua qualidade? Como o autor supracitado concorda, questiona-se o modo como as pessoas estão envolvidas e as formas dessa participação.

O que se busca destacar para o leitor nesse momento do texto é esta virada de chave, no fragmento temporal em que a pesquisadora percebe o papel de pesquisadores colaboradores efetuado pelas crianças pequenas nesta metodologia. Crianças pesquisadoras nos levam a refletir sobre a ação de pesquisar.

[...] como termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência, pelo significado. (RINALDI, 2021, p. 186)

Neste processo, as crianças como colaboradoras da pesquisa ali instituída davam indícios sobre os próximos passos a serem lançados, os seminários de discussão se localizavam diante das sessões investigativas com grandes ou pequenos grupos de crianças, e a cada retorno dado por elas em suas diversas respostas a pesquisa prosseguia.

Diante do cotidiano em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), momentos depois, se pairava a questão, como professora de referência de um grupo de crianças de 4 e 5 anos, como se constroem as ações curriculares? Na pesquisa-ação se pensaria em “[...]partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga alguns benefícios para o grupo.”(ANDRÉ, 2008, p. 32), e que tipo de perspectivas pedagógicas caberiam em um professor que está a aprender junto de seu grupo e ao mesmo tempo busca desvencilhar as obviedades do cotidiano na busca pelo maravilhamento das experiências transformadoras em apreender o mundo, um universo tão recentemente descoberto? Muitas são as possibilidades.

Neste sentido, precisamos ser refinados tradutores e quem compreende tais linguagens, ainda que com muita dificuldade. As crianças, por sua vez, são *designers* de linguagens cabendo aos adultos observar, entender e, ao mesmo tempo, disseminá-las para todos. Elas configuram mensagens. Estando atentos, percebemos que elas trazem e apresentam informações estéticas próprias – traços, cores, formas, linhas, assuntos – nas quais existem elaborados processo de seleção. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 42)

Este texto busca mostrar que para traçar esse plano delineando a problemática a ser explorada pelo grupo é estritamente necessário amplificar as vozes, silêncios, as cem linguagens das crianças através da documentação pedagógica e que por meio das ideias indicadas pela pedagogia-em-participação (que se afasta por completo de pedagogias transmissivas)

conseguimos traçar as ações e investigações, sermos tradutores e difusores destas múltiplas linguagens.

Na pedagogia-em-participação a criança tem a constituição de sua identidade localizada, histórica, política e social como sujeito desde o seu nascimento, e assim, a instituição escolar necessita compreender o seu papel democrático na inserção da criança em seus diversos processos de forma ativa e transformadora. A garantia dessa participação vem através da produção e análise de uma documentação pedagógica pautada na escuta ativa das crianças pequenas. Sabendo que neste sentido, o papel do professor de referência seria o de organizar ambientes (espaço como dimensão pedagógica), pensar em tempos, selecionar materiais potentes, organizar grupos e relações, e de avaliar através da documentação pedagógica⁵.

Pede-se à profissional que se sabe, se silencie por causa do valor acrescentado que é escutar a criança e o grupo. Suspenda o seu saber, o seu fazer, o seu dizer numa atitude profissional e ética para ver o que se torna invisível se não pararmos para olhar. Olhar e ver a aprendizagem em ação, escutar de formas múltiplas, registrar e refletir para compreender o aprender em relação com as oportunidades que o ambiente educativo cria. (JULIA OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 148)

Diante das áreas de aprendizagem da pedagogia-em-participação e seus eixos, sendo estas: Relações (pertencer e participar), Linguagens (explorar e comunicar), Identidades (ser e estar) e Significados (narrar e criar), percebe-se a criança em sua forma holística e ação ativa da mesma na reafirmação de sua identidade e interações com diversos sujeitos. Para tanto, a documentação ausculta com nitidez essa complexidade e propõe estratégias de potencialização da ação cotidiana, de descobertas e vivências proporcionadas pelo educador.

Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2017, p. 125, grifo nosso) compreendem a documentação pedagógica como “[...] a chave para instituir a participação cotidiana das crianças, porque ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, colocando-se no âmago da instituição **dos direitos da criança** no cotidiano educativo”. Nesse contexto, o professor não abandona seu olhar pesquisador, ele analisa toda a documentação recolhida em diversos suportes e cenários, desde vídeos, transcrições, fotografias, mini-histórias (REGGIO

⁵ A documentação pedagógica se localiza no exercício contínuo de estar imerso em ações de observação e escuta, registro em diferentes suportes, reflexão e discussão sobre estes registros que geram avaliações e que consequentemente provocam o pensar e a construção de novas ações. Significa que não são apenas coleções de fotografias, registros ou pastas de produções das crianças, são parte de um processo permanente de reflexão e escuta sensível, tato apurado e ação direta das crianças na produção de saberes – além do educador, as próprias crianças refletem sobre seus processos.

CHILDREN, 2021), conversas, reuniões, assembleias⁶, em sessões com grandes ou pequenos grupos e planifica ações que levem em consideração cada criança e seus saberes, identidades, histórias, relações e contextos. O educador busca estudar e se aprofundar juntamente com seu grupo de crianças, já que suas ações não são espontâneas ou mera reprodução – transmissão.

Resgatando aspectos da metodologia anteriormente apresentada, em relação a essas ações, Franco (2005) evidencia *de que ações está tratando a pesquisa-ação*; entre o diálogo constante de teoria ↔ prática,⁷ escolheu-se trazê-las na íntegra por sua importância e significação para esclarecimento desse ponto.

[...] a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um **agir comunicativo**; as ações empreendidas devem **emergir do coletivo e caminhar para ele**; as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, **dialógicas**, vitalistas; a ação deve conduzir a entendimento/**negociação/acordos**; as ações devem se reproduzir na produção de um **saber compartilhado**; as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo; ações devem procurar conviver e **superar as relações assimétricas de poder e de papéis**; ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas; ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação; ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo. (FRANCO, 2005, p. 493-494, grifos nossos).

Não caberia ou seria leviano dizer que o professor de referência deveria praticar a metodologia de pesquisa-ação em suas ações cotidianas com seu grupo de crianças, ou até mesmo dizer que existe uma relação direta entre as pedagogias participativas e esta metodologia. O objetivo deste texto é levar o leitor a perceber que ambos os caminhos, dentro da universidade como pesquisadora ou em um CMEI como professora de referência, levam a perspectiva de que o educador está em um constante exercício de reflexão-ação e que o impulsiona a estudar e observar, além de perceber o processo dialógico entre as crianças e suas diversas infâncias com o adulto de referência. As ações investigativas das crianças são vistas como pesquisa colaborativas apoiadas pelos professores. E nesse processo, a criança tem suas diversas formas de expressão levadas em consideração e estimuladas, tem seus direitos de aprendizagem garantidos, além de ter sua identidade plural levada em consideração - sua e de sua família que tem participação ativa no processo.

⁶ “Torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças. [...] Não uma documentação de produtos, mas de processos. Tudo isso permite ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção de saber da criança” (RINALDI, 2021, p. 185)

⁷ Optou-se pelo uso de seta dupla para demonstrar a fluidez entre os termos, como utiliza Ghedin e Franco (2011) para explicitar a relação entre pesquisa e ação em suas intercomunicações em seu trabalho sobre pesquisa-ação.

Tripp (2005, p. 459) aborda as várias vertentes de pesquisa-ação, e entre elas, ele denomina uma delas como socialmente crítica que se aproxima da perspectiva deste artigo, pois “[...] quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudando”. A transformação social deve acontecer, pensando em um currículo que tenha como eixos norteadores as perspectivas éticas, estéticas e políticas e que as diferenças devem ser celebradas e não adequadas a uma normativa social excludente, já que se pensar em identidades plurais significa uma prática curricular interculturalmente comprometida e que as crianças sejam verdadeiramente respeitadas como sujeitos histórico e sociais que são para além de slogans. Fazendo assim, a viabilização de sua participação constante em todos os processos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível a atenção dedicada corriqueiramente ao questionamento que André (2001) se faz sobre o que é uma boa pesquisa; a pesquisa de mestrado brevemente citada aqui então percorreu todos os passos projetados em, por exemplo, desenvolvimento de um específico objeto e de uma metodologia que estivesse pronta a ser flexível permitindo que os sujeitos – crianças e educadores – falassem para não se sentirem “[...] enganados, manipulados ou explorados” (TRIPP, 2005, p. 455), em meio a uma busca por uma educação para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil, cercadas por um barulhar e acalantos. A pesquisa-ação nunca se colocou como a metodologia mais simples por parecer inundar-se pelo praticismo nem foge da rigorosa análise metodológica. Tendo isso em mente, Barbier (2007) indica muitos riscos ao pesquisador e, dentre eles, admite:

[...] Ainda atualmente a pesquisa-ação está longe de ser o melhor caminho para ser rapidamente bem-sucedido no mundo acadêmico. Eu sempre recomendo aos estudantes pouco arrojados trilharem caminhos mais clássicos e seguirem uma via monodisciplinar bem balizada por uma autoridade intelectualmente irrepreensível no universo da comunidade científica ‘uma vez que o método de pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos’. (BARBIER, 2007, p. 33).

Ora, trilhou-se durante a pesquisa de mestrado um caminho corajoso em meio a águas que se desejou abalar fora de sua calma suspeita, afinal, concordando com um velho provérbio inglês: “Um mar calmo nunca fez bom marinheiro”. Dar-se a seguridade em meio à confusão, criatividade dialogando com a criticidade, a flexibilidade que desafiava e colaborava



com o rigor. São possibilidades e contrariedades que diferentes pesquisadores já se arriscaram a caminhar. Coragem, professores pesquisadores.

Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2015, p.12)

O fim da pesquisa não findou a pesquisadora que atua no cotidiano de um CMEI com crianças potentes e curiosas que promovem a felicidade da liberdade e a sensibilidade presentes em suas diversas infâncias cobertas de primeiras vezes.

Busca-se para além do delinear metodológico ou da escolha de uma concepção pedagógica – onde ambos não deixam de ter relevância, a qualidade nas relações, nos ambientes educativos e na Educação Infantil de uma forma ampla, bem como a valorização docente para que o professor possa ativamente desenvolver momentos reflexivos através de uma boa documentação pedagógica, estreitando laços entre instituição e comunidade – para trazer com relevância a pertença das crianças nas práticas curriculares e para que todas essas vozes possam colaborar em uma real perspectiva democrática.

Deposita-se aqui o desejo de que a atitude de investigação comentada por Carla Rinaldi (2021) nunca se apague e que nos inspiremos sempre (de forma crítica) em vertentes que trazem as crianças como atores sociais (re) produtores de culturas e participantes dinâmicos de seus próprios processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

_____. Etnografia da prática escolar. 15. ed. Campinas: **Papirus**, 2008.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. *Brasília*: **Liber Livro**, 2007.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: **EDUFAL**, 2015.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FOCHI, P. (Org.). Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil –OBECI. Porto Alegre: **Paulo Fochi Estudos Pedagógicos**, 2019.



FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: **Cortez**, 2011.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. 4. ed. Curitiba: **CRV**, 2016.

MOURA, A. Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. **Educação**, v. 28, n. 1, p. 9-31, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, V. 30, N. 100, p. 115-130, set/dez, 2017. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>>, acesso: nov. de 2022.

_____. Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança. **Porto Editora**, Fundação Aga Khan Portugal, Associação criança, 2013. Disponível em:<<https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>, acesso em nov. de 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura**, V. 18, N. 36, p. 133-152, jan/abril, 2016. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/39181611-As-gramaticas-pedagogicas-participativas-e-a-construcao-da-identidade-da-crianca.html>>, acesso em nov. de 2022.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: _____. KISHIMOTO, T., PINAZZA, M. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre, **Artmed**, 2007, p. 13-36.

REGGIO CHILDREN; ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DE REGGIO EMÍLIA. As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio Porto Alegre: **Penso**, 2021.

PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia.. In: _____. (Org.) Infância e suas linguagens. São Paulo: **Cortez**, 2014. P. 21-44.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 14ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: **Paz e Terra**, 2021.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

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