



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

# EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-11, jan-dez. 2024  
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45712>

SEÇÃO: DOSSIÊ “PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

## Narratividade e intervenção como estratégia metodológica em pesquisas na escola de Educação Infantil

*Narrativity and intervention as a methodological strategy in research at Early Childhood Education schools*

*Narrativa e intervención como estrategia metodológica en la investigación en escuelas de Educación Infantil*

**Queila Almeida**

**Vasconcelos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-4928-9784](https://orcid.org/0000-0003-4928-9784)  
[queila.vasconcelos@outlook.com](mailto:queila.vasconcelos@outlook.com)

**Sariane da Silva**

**Pecoits<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-2341-5308](https://orcid.org/0000-0003-2341-5308)  
[sariane.pecoits@gmail.com](mailto:sariane.pecoits@gmail.com)

**Maria Carmen Silveira**

**Barbosa<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-3416-4914](https://orcid.org/0000-0002-3416-4914)  
[licabarbosa@uol.com.br](mailto:licabarbosa@uol.com.br)

**Recebido:** 03.fev.2024.

**Aprovado:** 24.maio.2024.

**Publicado:** 01 out 2024.

**Resumo:** Este artigo apresenta duas pesquisas realizadas em escolas de Educação Infantil que tiveram como principal estratégia metodológica a intervenção no espaço estudado. A primeira pesquisa buscou compreender o conceito de protagonismo das crianças e foi realizada em uma instituição privada na qual a pesquisadora atuou como formadora durante quatorze meses. Os arranjos metodológicos dessa pesquisa foram inspirados na pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), que considera a participação do investigador, sua proximidade com o campo de pesquisa, a partilha de poderes e valores durante o processo de transformação – critérios que atendem ao rigor necessário em uma pesquisa qualitativa. A segunda pesquisa teve como problemática a interpretação da Base Nacional Comum Curricular em ações práticas, evidenciando as possibilidades de articulação entre tal normativa e os pressupostos das pedagogias da infância. Esse estudo de caso teve como principais objetivos identificar e/ou estabelecer princípios para o desenvolvimento de um currículo pautado nos pressupostos das pedagogias da infância e nos direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular e produzir conhecimento didático-pedagógico para a produção de um currículo pautado nas experiências e nos direitos de aprendizagem, a partir do trabalho cotidiano como professora referência de um grupo de crianças de 4 e 5 anos. Os resultados obtidos nessas investigações apontam para a importância da realização de estudos que se preocupam com a área da educação, mas essencialmente se comprometem em provocar transformações nos locais de pesquisa que possam promover uma qualidade negociada (Bondioli, 2004) e cujos achados possam reverberar em outras escolas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; pesquisa narrativa; protagonismo das crianças; currículo na Educação Infantil.

**Abstract:** This article presents two studies conducted in early childhood schools, that had the intervention in the studied environment as their main methodological strategy. The first research sought to understand the concept of the protagonism of children and was performed in a private institution in which the researcher took in the role of an orientator during fourteen months. The methodological arrangements of this experiment were inspired by the narrative research (Clandinin & Connelly, 2011), which takes into account the participation of the investigator, their proximity to the research field and the division of power and values during the process of transformation, criteria that meets the necessary rigor in researches of quality. The second experiment's main focus was the interpretation of the Common National Curriculum Base in practical actions, highlighting the possibilities of articulation between such regulations and the assumptions of childhood pedagogies. The main objectives of this case study were to identify and/or establish principles for the development of a curriculum based on the assumptions of childhood pedagogies, and the learning rights advocated by the Common National Curriculum Base, and produce didactic/pedagogical knowledge for the production of a curriculum based on learning experiences and learning rights, based on the



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

day-to-day work as a reference teacher for a group of 4 and 5 year old children. The results obtained in these investigations point to the importance of carrying out studies that are concerned with education as an area, but studies there are essentially committed themselves to bringing about transformations in research locations that can promote a negotiated quality (Bondioli, 2004) and which findings can reverberate in other schools.

**Keywords:** Early Childhood Education; Narrative Research; Children's Protagonism; Early Childhood Curriculum.

**Resumen:** Este artículo presenta dos estudios realizados en escuelas de primera infancia cuya principal estrategia metodológica fue la intervención en el espacio estudiado. La primera investigación buscó comprender el concepto de protagonismo infantil y se llevó a cabo en una institución privada en la que la investigadora trabajó como formadora durante catorce meses. Los arreglos metodológicos de esta investigación se inspiraron en la investigación narrativa (Clandinin & Connely, 2011) que considera la participación del investigador, su proximidad al campo de investigación y el intercambio de poderes y valores durante el proceso de transformación, criterios que cumplen con el rigor necesario. En la investigación cualitativa. La segunda investigación tuvo como problemática la interpretación de la Base Curricular Común Nacional en acciones prácticas, destacando las posibilidades de articulación entre tales normativas y los presupuestos de las pedagogías infantiles. Los principales objetivos de este estudio de caso fueron identificar y/o establecer principios para el desarrollo de un currículo basado en los supuestos de las pedagogías infantiles y los derechos de aprendizaje recomendados por la Base Curricular Común Nacional y producir conocimiento didáctico/pedagógico para la producción de un currículo, basado en experiencias y derechos de aprendizaje, basado en el trabajo diario como docente de referencia para un grupo de niños de 4 y 5 años. Los resultados obtenidos en estas investigaciones apuntan a la importancia de realizar estudios que se ocupen del área de la educación, pero que se comprometan esencialmente a provocar transformaciones en los espacios de investigación que puedan promover una calidad negociada (Bondioli, 2004) y cuyos hallazgos pueden repercutir en otras escuelas.

**Palabras clave:** educación infantil; investigación narrativa; protagonismo infantil; plan de estudios en educación infantil.

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil é marcado por uma trajetória que a conduz desde o seu surgimento como parte das políticas públicas de assistência até o atual momento, em que contamos com uma legislação específica para a área pensada a partir do campo da educação. As mudanças pelas quais a área passou e continua passando são originadas em trabalhos de pedagogas e de pedagogos pesquisadores que vêm produzindo ao longo dos anos um conhecimento praxiológico, ou seja, "um conhecimento situado, que articula dialogicamente o

sujeito ao seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico" (Fochi, 2019). Esse conhecimento orienta hoje a legislação para a Educação Infantil Brasileira – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (Conselho Nacional de Educação, 2017) – as quais são parte da fundamentação das pesquisas aqui apresentadas.

Considerando que ambos os documentos normativos supracitados são construções recentes, assim como que pesquisas vislumbrando e apontando possibilidades de organização curricular específica para essa etapa da Educação Básica e sua plena compreensão ainda não fazem parte do cotidiano das escolas, podemos afirmar que a Pedagogia da Educação Infantil é ainda um campo em construção. Esse campo vem se fortalecendo pela compreensão das crianças como sujeitos de direitos e da docência com bebês e crianças pequenas como uma prática complexa, marcada pela relação entre os sujeitos e suas formas de aprender e de estar no mundo.

Assim, como pedagogas, professoras e pesquisadoras que atuam na formação de professores da Educação Infantil, destacamos a importância da realização de pesquisas que possam de fato contribuir com as transformações necessárias nas escolas, pesquisas que saiam do paradoxo de ir a campo criticar o que está sendo feito sem nada propor àquele contexto para que possa melhorar. Acreditamos que pesquisas em educação devam propagar possibilidades para a Pedagogia (Vasconcelos, 2020).

Com esse propósito, compreender as singularidades da Educação Infantil e contribuir para sua permanente qualificação foram objetivos em comum das duas pesquisas que apresentamos neste artigo. Os resultados aqui compartilhados são fruto de nossas teses de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Estudos sobre Infância, com as quais buscamos realizar uma investigação que contribuisse à transformação dos espaços pesquisados através do processo de reflexão e ação dos su-

jeitos participantes, ou seja, pesquisas nas quais as análises realizadas no decorrer do percurso viabilizaram intervenções e a qualificação das práticas pedagógicas.

A primeira pesquisa registra a investigação sobre o protagonismo das crianças realizada em uma escola de Educação Infantil de turno integral, da rede privada do interior do Rio Grande do Sul (Vasconcelos, 2020). Esse estudo partiu da hipótese de que a escuta e a participação das crianças, não apenas episódicas (na roda de conversa, na escolha de temas para projetos, nas votações em alguns momentos de escolha, etc.), mas na gestão dos processos institucionais – a qual inclui a formação da equipe, o diálogo com as famílias e com a comunidade escolar, a organização da rotina, a ação pedagógica da coordenação, supervisão e/ ou direção, e a aprendizagem das crianças (pelas abordagens da vida cotidiana, dos projetos emergentes e dos projetos institucionais) –, poderia indicar caminhos para o protagonismo das crianças. A narrativa é apresentada através das ações, interpretações e aprendizagens da equipe da escola, das famílias, das crianças e da pesquisadora, no processo de recriação dos princípios e da abordagem pedagógica da escola durante os quatorze meses de realização da pesquisa.

A segunda pesquisa foi realizada em uma escola pública da capital do Rio Grande do Sul e teve como problemática a interpretação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em ações práticas, evidenciando as possibilidades de articulação entre tal normativa e os pressupostos das pedagogias da infância (Pecoits, 2021). Esse estudo de caso teve sua interlocução teórica fundamentada nas pesquisas sobre currículo e pedagogia(s) da infância, brasileiras e italianas, em articulação com os pensamentos dos filósofos Paulo Freire e John Dewey, tendo como principais objetivos identificar e/ou estabelecer princípios para o desenvolvimento de um currículo pautado nos pressupostos das pedagogias da infância e nos direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC e produzir conhecimento didático-pedagógico para a produção de um currículo pautado

nas experiências e nos direitos de aprendizagem, a partir do trabalho cotidiano como professora referência de um grupo de crianças de 4 e 5 anos.

Ambas as pesquisas se encontram na perspectiva de que foram refletidas e retroalimentadas no decorrer da investigação, com o intuito de construir qualidade. Qualidade esta, como afirma Anna Bondioli (2004), que é negociada entre os sujeitos, que está situada em um contexto específico e em um determinado momento histórico, que é marcada por uma tessitura de relações e de interesses em comum, que é participativa, processual e transformadora. São, portanto, pesquisas que, pelo seu carácter de proximidade, relação e colaboração com o campo, aproximam-se ora da pesquisa-ação (Stake, 2011), ora da pesquisa praxiológica (Fochi, 2019; Formosinho, 2016).

Assim, para compartilhar as estratégias desses dois estudos, que contribuíram com a qualidade dos espaços em que foram realizados e que podem reverberar em outros lugares, dividimos este texto de modo a apresentar em dois subtítulos distintos as duas pesquisas. Em cada um deles, realizamos um breve relato da construção metodológica e dos resultados produzidos em cada investigação; por fim, apontamos pontos de encontro e reflexões que possam contribuir para pensar a pesquisa na área da Educação Infantil, seja no campo acadêmico, seja no próprio fazer pedagógico das escolas.

### Uma narrativa compartilhada para compreender o protagonismo das crianças

O primeiro estudo aqui compartilhado foi realizado por uma pedagoga pesquisadora que iniciou seu percurso investigativo sobre a participação das crianças tanto na ação pedagógica como professora e como coordenadora pedagógica quanto no mestrado acadêmico. Apesar de sempre se escutar as palavras "participação" e "protagonismo" utilizadas como sinônimos por grande parte dos interlocutores da área da educação, formula-se a hipótese de que sejam concepções do mesmo âmbito porém com significados de instâncias e de profundidades bastante distintas

(Vasconcelos, 2020). Assim surgiu a pesquisa de doutoramento que buscou compreender como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças.

Por partir de uma hipótese, e tendo como intenção realizar uma pesquisa na qual os sujeitos fizessem parte ativamente do processo investigativo, a seleção da escola precisava partir de um interesse de participação do grupo de pessoas que compunham esse local. Dessa forma, justificou-se a escolha por três razões: i) a pesquisadora já havia estabelecido relação de confiança e parceria ao longo de sua trajetória profissional com a supervisora pedagógica da escola; ii) sempre que lá esteve para encontros formativos pontuais, essa pesquisadora percebeu a disponibilidade em aprender que a equipe demonstrava; iii) ao longo de seus anos de existência, a escola evidenciou um processo de aprendizagem e desenvolvimento reflexivo e (re) inventivo em interlocução com as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A pesquisa foi, então, realizada na Escola de Educação Infantil do Sesc de Santo Ângelo (RS), no período de outubro de 2018 até fevereiro de 2019; esse é considerado "mais do que um local de pesquisa, um projeto de educação compartilhado" (Vasconcelos, 2020).

À época, a escola contava com 60 crianças de 3 a 6 anos de idade, todas matriculadas em turno integral, algumas em vagas de alunos pagantes e outras em vagas do programa de comprometimento com a gratuidade para alunos de baixa renda familiar. A equipe era composta por quatro professoras – três delas professoras de referência das turmas e uma atuando como professora volante – e oito estagiárias do curso de Pedagogia. A escola tinha também uma supervisora pedagógica – este era o nome dado ao cargo, muito embora suas funções fossem as mais variadas possíveis e sua atuação principal se aproximasse especialmente daquela desenvolvida por uma coordenadora pedagógica. A direção era responsabilidade do gerente da unidade operacional, tendo em vista a especificidade de

ser essa uma escola pertencente ao Sistema Social do Comércio (Sesc). Duas profissionais da equipe de apoio da unidade eram designadas para a escola, mas também cuidavam da limpeza de outros espaços da unidade, como academia, serviço de atendimento ao cliente, etc. Além desses, funcionários da gerência, da manutenção, da academia, da odontologia e da cultura faziam também ações relacionadas ao "Sesquinho" – como a escola é chamada.

Considerando que a pesquisa na escola precisa ser viva, a pesquisadora, a equipe da escola, crianças, famílias e comunidade de apoio participaram do processo de investigação. Realizou-se um caminho de pesquisa que foi marcado pela experiência compartilhada entre a pesquisadora e os sujeitos participantes na construção de uma investigação narrativa. Inspirada pela estratégia investigativa dos incidentes críticos (Flanagan, 1973; Shulman, 2002; Valdés et al., 2016), mensalmente a pesquisadora passava uma semana na escola e analisava a cada mês acontecimentos, discussões conceituais ou proposições feitas à equipe e interpretava quais desses incidentes tinham sido mobilizadores da investigação naquele período, pois "a primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo" (Stake, 2011, p. 107).

Esses conteúdos que emergiam do contexto de pesquisa eram estudados pela pesquisadora a partir dos relatos e das análises iniciais do grupo e, no mês seguinte, eram transformados em ações na escola. Essa atuação da pesquisadora tinha como inspiração a ideia de ser uma "amiga crítica" da escola, conceito que faz "referência à designação *critical friends* relativamente a um grupo de diretores de escolas inglesas que decidiram fazer um círculo de amigos críticos, tendo como intenção a avaliação e consequente melhoria das suas próprias escolas" (Leite & Marinho; 2021, p. 92).

Durante as semanas em que a pesquisadora estava em campo, eram realizadas formações coletivas com a equipe, encontros individuais com as professoras e com a supervisora e, nos

momentos que fazia sentido, foram realizadas conversas com as crianças, com suas famílias e com outros membros da equipe escolar; "neste sentido, é essa amizade que potencia uma crítica fora da dicotomia tradicional e do conflito negativo, pois ela é construída num processo de confiança que promove e desenvolve reflexões e críticas construtivas" (Leite & Marinho, 2021, p. 92).

A pesquisadora também participava da rotina da escola junto às crianças, que logo demonstraram em suas ações que a reconheciam como parte do grupo de adultos responsáveis por elas – como em um episódio no qual um dos meninos, ao se dirigir para fora da sala, não falou com a professora mas lançou um olhar para a pesquisadora sinalizando que estava saindo; foi, então, questionado por ela sobre onde estava indo e se tinha avisado alguém, e ele com um sorriso honesto e maroto respondeu "avisei tu" (Vasconcelos, 2020). A ética na relação com as crianças é um ponto fundamental ao realizarmos pesquisas na Educação Infantil, essencialmente por as considerarmos sujeitos de direitos e pessoas competentes para anuir sua participação nas relações estabelecidas durante uma investigação construída na escola que frequentam e da qual se sentem pertencentes. Nesse sentido, Vasconcelos (2020) apontou:

[...] ao revisitar as fotos produzidas durante a pesquisa de campo e olhar para o rosto das crianças, lembrei dos seus nomes e, para cada uma, pude acessar a memória de um momento compartilhado. Isso é um indicador de que estabelecemos o vínculo de que nosso breve encontro necessitava e que, para mim, era essencial que fosse construído. (p. 35)

Outro ponto importante das escolhas metodológicas dessa pesquisa foi a consciência da particularidade da experiência vivida em um único contexto, ou seja, em um estudo de caso (Alves-Mazzotti, 2006; Goldenberg, 2011), e o compromisso com a narrativa final apresentada em expandir os resultados encontrados "a outras realidades, com a intenção de contribuir para que outras escolas encontrem, em suas próprias narrativas, um lugar para a construção de identidades de projetos de educação emancipatórios

e democráticos" (Vasconcelos, 2020, p. 38).

Desse modo, a investigação, além de ter inspirações advindas da pesquisa narrativa, no que se refere ao princípio de que "as histórias vividas e contadas educam aos outros e a nós mesmos" (Clandinin & Connelly, 2011, p. 27), também se insere nas possibilidades de arranjos metodológicos e articulações da pesquisa praxiológica, pois foi uma pesquisa produzida pela experiência de construção de uma relação formativa com o contexto investigado.

Os achados dessa pesquisa são apresentados em um texto que evidencia uma narrativa cronológica, na qual as partes se entrelaçam no decorrer do tempo, das aprendizagens e das relações. A história é contada como foi vivida, produzindo o conceito central da pesquisa, que, longe de ter uma definição objetiva como a pesquisadora imaginava poder formular, concretizou-se em uma ideia processual, firmada pela necessária interlocução entre os sujeitos que compõem a escola – suas histórias de vida e seus saberes – e as experiências ali compartilhadas.

Sendo assim, compreendeu-se que o protagonismo das crianças é garantido em uma proposta pedagógica ao considerar-se que:

- não é possível ser protagonista ora sim ora não, e que, por serem as formas de participação na escola distintas para cada sujeito, precisa-se garantir uma diversidade de modos de viver essa experiência; ou seja, em cada detalhe das relações estabelecidas entre adultos e crianças e da organização da jornada escolar, deve-se permitir que todos sintam-se levados em conta e pertencentes àquele lugar;
- cada sujeito que faz parte da escola e de sua comunidade tem lugar e valor específico, nem maior, nem menor que outro;
- as aprendizagens precisam ser viabilizadas e acompanhadas a fim de garantir a sua continuidade, possibilitando que as crianças ampliem e aprofundem seus conhecimentos ao longo dos anos na Educação Infantil, de forma orgânica e coerente;

- não existe protagonismo das crianças sem sua própria participação, porém é possível que existam espaços de participação para elas na escola – de maior ou menor grau, de forma ativa ou indireta –, mas, ainda assim, a abordagem institucional não garante o protagonismo de todas.

Essas constatações nos levam à tese final defendida nessa pesquisa de que uma escola que garante como princípios pedagógicos a participação das crianças em todos os âmbitos do cotidiano escolar, a expressão das singularidades dos sujeitos e a constituição da continuidade de suas experiências educativas, sustentados por uma rede de corresponsabilidades dos adultos, provoca processos de aprendizagem coletivos que instituem o protagonismo das crianças em sua abordagem (Vasconcelos, 2020, p. 38).

Destarte, é possível compreender que não há uma única forma ou método que garanta que as crianças de uma determinada escola sejam protagonistas, mas existem princípios e uma abordagem na qual adultos compartilham a responsabilidade pela educação das crianças e as escutam legitimamente. Tal abordagem deve estar fundamentada pela perspectiva de uma pedagogia-em-participação, a qual se sustenta pela formação em contexto, o que permitirá que a cada momento a ação pedagógica ali vivenciada possa ser revisada, avaliada e reconstruída, de forma a tornar honestas e conscientes as escolhas tomadas no cotidiano da escola.

### **Narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular**

O segundo estudo apresentado neste trabalho foi desenvolvido por uma professora/pesquisadora interessada pela temática do currículo desde seus primeiros anos como docente na etapa da Educação Infantil, em especial com o ingresso no Curso de Pedagogia. Na investigação aqui descrita, buscou-se interpretar e colocar em ação normativas curriculares, desenvolvendo-as tendo em vista os pressupostos das pedagogias da infância, destacando a atuação das crianças

nos processos de aprendizagem e atualizando o papel da professora nessa relação educativa. Em tal conciliação, entre um documento prescritivo como a BNCC e uma abordagem de trabalho pautada na participação infantil e na autoria docente, como se pretendem as pedagogias da infância, tinha-se como hipótese que a possibilidade de produzir um currículo que concilie as normativas curriculares e os pressupostos das pedagogias da infância se dá a partir da compreensão de que os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC devem ser o ponto de partida para a organização dos contextos de vida coletiva e para a organização dos contextos investigativos das crianças. A suposição se dava pela crença de que um currículo com base em direitos tratava-se de uma novidade social, que afirmava outro lugar – que não o de um sujeito menor – para as crianças.

Partindo desse pressuposto e intencionando construir uma experiência de doutorado comprometida com a qualificação do contexto pesquisado, trazendo contribuições para um melhor atendimento às crianças, caracterizada por preocupar-se mais com a realidade e as condições de trabalho e menos com os discursos sobre as práticas, evitando ter mais uma pesquisa que “fala dos professores enquanto estes trabalham” (Sacristán, 2006, p. 82), esta foi uma investigação que se deu no campo de atuação da própria prática da pesquisadora como professora de crianças pequenas (de 4 e 5 anos), numa escola municipal de Porto Alegre, no ano letivo de 2018.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida passou a atender crianças de 4 e 5 anos no início de 2016. Anteriormente, atendia apenas alunos do Ensino Médio e do Curso Normal na modalidade Pós-Médio. Com essas mudanças nos últimos anos, a escola passou a atualizar seu projeto político-pedagógico e regimento escolar, porém ainda não possuindo em 2018 (ano da pesquisa de campo) um currículo ou modelo curricular definido para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Tal condição possibilitou e impulsionou a realização desta investigação no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora,

visto que era possível concretizar ideias que pudessem colocar em ação o desenvolvimento de um currículo pautado nas orientações curriculares nacionais e nas pedagogias participativas, na ausência de outros documentos e normativas próprios da escola, e mesmo da mantenedora.

No entanto, pesquisar a própria prática foi uma escolha que suscitou questões metodológicas importantes para que a pesquisa tivesse o rigor necessário, encontrando respaldo nas pesquisadoras americanas Marilyn Cochran-Smith e Susan L. Lytle (2015), que apresentam no livro *Dentro/Fora – professores que pesquisam* elementos para a compreensão do que significa a pesquisa em educação realizada por investigadores externos e aquela realizada por professores no interior de seus locais de atuação profissional. Cochran-Smith e Lytle (2015) apontam para duas dimensões importantes a serem consideradas na diferença entre uma pesquisa sobre ensino e uma pesquisa feita por professores: a primeira diz respeito à "institucionalização" e faz referência às origens e temáticas de pesquisa e também às estruturas de apoio presentes em cada uma dessas tipologias de investigação. As autoras apresentam a questão de que, relativamente às estruturas de apoio, as investigações sobre o ensino contam com comunidades acadêmicas organizadas que subsidiam – em tempo e recursos financeiros – essas pesquisas. Já as pesquisas feitas por professores carecem de uma organização de docentes que possa apoiar tais investigações, seja com recursos humanos (garantindo tempo para o professor pesquisar), seja com recursos financeiros (para organização de seminários, publicações, etc.).

A segunda dimensão que as autoras trazem está relacionada ao que chamam de "estandartes do rigor metodológico", quais sejam: as perguntas de pesquisa, a generalização, as estruturas teóricas, os processos de documentação e de análises. Quanto às perguntas de pesquisa, as autoras dizem que, enquanto a pesquisa feita por investigadores da academia origina-se de estudos realizados nas disciplinas, abordando problemas do campo de estudos, as pesquisas feitas

por professores têm suas origens geralmente oriundas de um problema da prática, não apenas da observação. Relativamente à generalização, o comparativo aponta especialmente a diferença de aplicabilidade: enquanto as pesquisas sobre ensino querem ampliar a discussão para fora do contexto em que foram produzidas, as pesquisas feitas por professores tentam a utilização dos resultados o mais imediatamente possível, em seus contextos de atuação. Em relação às estruturas teóricas, afirma-se que, enquanto nas pesquisas sobre ensino elas derivam das disciplinas relacionadas com ensino, aprendizagem e escolarização, nas pesquisas dos professores derivam do conhecimento advindo da prática profissional sobre os mesmos temas. Por fim, em relação à documentação e às análises, as autoras apontam especialmente a diferença entre o isolamento e a objetividade do investigador na pesquisa sobre ensino; e a implicação e a subjetividade sistemáticas do investigador/professor.

As conclusões às quais Cochran-Smith e Lytle (2015) chegam apontam, na pesquisa aqui relatada, que a pesquisadora esteve num movimento de dentro/fora. Dentro, pois é inquestionável que por um ano letivo foi a professora responsável pelo Jardim A da referida instituição, acompanhando 24 crianças de 4 a 5 anos de idade, durante 5 dias na semana, das 8h às 12h. Fora porque não restaram dúvidas de que a assunção dessa função se deu com o intuito de realizar a pesquisa para o doutorado, e que o vínculo com a universidade e com o grupo de pesquisa a colocavam numa posição que diferia daquela das demais cinco colegas, professoras de Educação Infantil. Corroborando essa condição de estar dentro/fora de determinado grupo, Barbara Rogoff (2005), ao referir-se à aprendizagem por meio da comunicação entre membros e não membros de uma comunidade, apresenta alguns aspectos entre pertencer ou não ao grupo que se pesquisa, apontando algumas particularidades sobre a posição de um e de outro. Um deles diz respeito aos limites entre o estar dentro e o estar fora de uma comunidade, que se confundem à medida que as pessoas convivem em diferentes comu-

nidades; portanto, faz pouco sentido referir-se aos sujeitos como se eles estivessem ou dentro ou fora de um grupo, pois "muitas comunidades não têm fronteiras rígidas ou homogeneidade que permitam claramente a determinação do que significa estar dentro ou fora delas" (Rogoff, 2005, p. 31). Tal consideração foi um aspecto que levantou algumas premissas sobre o tópico "professora ou pesquisadora / professora e pesquisadora / professora-pesquisadora" nesta investigação.

O termo "professor-pesquisador" tem sua origem atrelada ao conceito de "pesquisa-ação" e a partir da prática curricular de professores no Reino Unido na década de 1960. Na época, esses conceitos foram desenvolvidos pelo professor inglês Lawrence Stenhouse (1975, 1981) ao explorar a relação entre ensino e pesquisa em seus princípios e ao entender a investigação como recurso didático e o professor como investigador do cotidiano. Embora as condições de pesquisa e as condições de trabalho em nosso país não permitam que a imensa maioria dos professores da Educação Básica – especialmente às professoras mães – desenvolvam quaisquer pesquisa, e embora o conceito de "professor-pesquisador" tenha sofrido muitas críticas e reformulações desde então, acredito que a compreensão do contexto em que esse conceito nasce contribuiu para Rogoff (2005) se posicionar e tomar algumas decisões no período da produção de seus dados.

Inicialmente, a pesquisadora acreditava que sua posição na escola onde a pesquisa se realizou, e onde esta atuava já havia 14 anos, era de um "membro atípico" (Corsaro, 2005). Mas ao entender-se dentro/fora (professora-pesquisadora) e a colaboração de Rogoff (2005) sobre a posição dos membros e de não membros de uma comunidade levaram a concluir que, para além de definir uma posição na escola e na pesquisa durante o ano levo de 2018, foi importante a compreensão de que a participação em diferentes grupos (acadêmicos e escolares) e as práticas culturais/pedagógicas desses grupos estiveram "dinamicamente relacionadas" (Rogoff, 2005, p. 45), contribuindo para melhores entendimento do

objeto de estudo e desenvolvimento da pesquisa.

Com o objetivo de narrar a experiência da pesquisa, os instrumentos de produção de dados dessa investigação foram aqueles já utilizados pela pesquisadora no desenvolvimento da função de professora: caderno de planejamento e registro diário (fornecido e orientado pela coordenação pedagógica e com esta compartilhado), bloco de notas (para anotações breves durante a manhã), relatórios individuais e de grupo (documentos de avaliação exigidos pela escola). Acrescido a esses instrumentos, fotografias e vídeos produzidos quase diariamente eram organizados semanalmente em arquivos digitais; o diário de campo era utilizado para reflexões posteriores aos encontros com as crianças e não compartilhado no ambiente de trabalho; por fim, havia o diário eletrônico elaborado nos anos de 2019, 2020 e 2021, com reflexões realizadas a partir da releitura e revisão dos documentos anteriores. Os instrumentos citados dialogam com o que Yin (2015) classifica como seis fontes de evidência a serem consideradas em um estudo de caso: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. O autor, destacando que cada uma dessas fontes possui pontos fortes e pontos fracos, e alertando que existem outras possíveis, argumenta que é necessário conhecer os procedimentos de cada uma delas, que algumas não serão relevantes para todos os estudos de caso e que é a multiplicidade de fontes de coleta de evidências que possibilita a triangulação dos dados nessa modalidade de pesquisa.

Esses diferentes registros, as diferentes fontes de evidências, foram tomados como documentos de um processo para dar visibilidade ao desenvolvimento de um currículo que pudesse conciliar orientações nacionais e os princípios das pedagogias da infância e das pedagogias participativas num cotidiano de vida coletiva na escola infantil. Tais registros se originam da observação constante das ações das crianças e das próprias ações da pesquisadora como professora desse grupo, e exigiram, também, um diálogo constante – feito de leituras críticas – com a

BNCC, uma vez que é o documento orientador principal citado nesta pesquisa. Neste sentido, de pôr em relação um documento orientador e as pedagogias da infância, a observação configurou-se numa "tentativa de enxergar o que está acontecendo no trabalho pedagógico" (Dahlberg et al., 2003, p. 192) na produção de registros que possibilitaram aprofundar e produzir novos conhecimentos sobre as relações de aprendizagens estabelecidas no campo. Assim, ao final deste percurso investigativo, conclui-se o que segue.

- Uma prática pedagógica que se pautar naquilo que a BNCC determina – a centralidade do processo educativo na ação das crianças, o educar e o cuidar como ações inseparáveis, as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática, a garantia dos direitos de aprendizagem às crianças, a necessidade de imprimir intencionalidade educativa clara às práticas, e os campos de experiência como âmbito conceitual e interpretativo das ações cotidianas na escola – ultrapassa aqueles objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos ao final do texto da etapa da Educação Infantil na Base, visto que eles são genéricos e amplos. Para que isso ocorra, precisamos nos afastar do programa e nos concentrar nas situações humanas; como sugere o professor italiano Danilo Russo (2008, p. 101), quanto mais o docente "se considerar amarrado a uma espécie de 'programa' – multidisciplinar ou brando o quanto quiser, mas invasivo –, mais longe ele estará de realmente entender se as crianças que foram atrás dele estavam, ou estão, curiosas e o que desejavam".

- Uma normativa curricular, como todo texto político, configura-se num artefato atravessado por diversas agendas, envolvendo influências e negociações, e que não legitima todas as vozes que deveria (Mainardes et al., 2011). Nesta investigação, os direitos de aprendizagem foram a chave de leitura para a interpretação da BNCC, à luz dos pressupostos das pedagogias da infância em diálogo com a pedagogia freiriana.

- A escola de Educação Infantil é lugar de experiência, de acolhimento e de direitos de adultos e crianças. A escola de Educação Infantil, portanto, deve ser lugar de conhecimento, de amorosidade e de permanente luta para a consumação daqueles direitos. À medida que forem sendo efetivados, novos direitos devemos buscar. Assim se fez a invenção dos direitos humanos (Hunt, 2009) e assim se configura uma escola que crê na revolução que o aprender possibilita ao sujeito pela conscientização de que é capaz de intervir e de, coletivamente, transformar o mundo (Freire, 1996).

Por fim, considera-se que o currículo na Educação Infantil, neste momento, no Brasil, deve atender a dois preceitos que parecem contraditórios: seguir as prescrições da BNCC e construir uma pedagogia da infância que nasça do cotidiano de vida das crianças na escola. Um número significativo de autores e pesquisadores da área consideram que há uma impossibilidade de conjugar ambas as propostas; no entanto, a tese defendida nesta investigação afirma: é possível elaborar um currículo que emerge do cotidiano de uma turma de Educação Infantil a partir tanto das referências curriculares da BNCC como das experiências de vida cotidiana de crianças e professores, pois ambos os contextos estão ancorados na perspectiva dos direitos das crianças. O papel de curador e curricularista – e não de um aplicador de currículos – do professor é fundamental para estabelecer essas relações, que vão potencializar as diferenças e não impedir os dissensos (Pecoits, 2021).

Para isso, algumas providências devem ser tomadas: sobre uma didática estabelecida desde a imagem de criança como sujeito de direitos e ativo no seu processo de aprendizagem; quanto à organização de uma atmosfera lúdica na escola, tomando os campos de experiências como o âmbito conceitual e interpretativo das ações brincantes e investigativas das crianças; quanto à curadoria – realizada pela professora-curadora – na composição dos materiais, dos espaços e das experiências promovidas no interior de uma instituição educativa que firma compromisso com

a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens das crianças.

### Considerações finais

Os dois estudos aqui apresentados pretendem reforçar o valor e o compromisso que as pesquisas podem dar quando vão além de uma análise distanciada e se constituem na perspectiva de atuação de um pesquisador que se relaciona com o campo, que intervém no campo e que, assim, colabora com o campo. Stenhouse (1975) defendia a ideia dos professores como produtores de conhecimento sobre as suas práticas e acreditava na capacidade dos professores de se desenvolverem profissionalmente tendo como base a relação ensino e pesquisa. Essa premissa é evidenciada tanto na participação da equipe pedagógica na pesquisa sobre o protagonismo das crianças quanto na pesquisa realizada pela professora docente da turma sobre o currículo na Educação Infantil.

No primeiro caso discutido, foi o processo de recriação dos princípios e da abordagem pedagógica da escola durante os quatorze meses de realização da pesquisa que proporcionou uma reflexão conjunta e produziu significado para aquele grupo de sujeitos acerca do protagonismo das crianças. A narrativa compartilhada foi construída através das ações, das interpretações e das aprendizagens da equipe da escola, das famílias, das crianças e da pesquisadora, tendo como pano de fundo as teorias produzidas a partir do campo da Pedagogia (Vasconcelos, 2020). A relação estabelecida entre pesquisadora-formadora e o campo de pesquisa permitiu o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos, cada um em uma diferente esfera, além de contribuir para a reflexão da comunidade escolar e das famílias das crianças sobre o papel da escola de Educação Infantil e a compreensão das crianças como sujeitos de direitos, essencialmente do direito de protagonizar sua experiência educativa na escola.

Já na segunda pesquisa apresentada, a análise crítica das narrativas produzidas sobre a própria prática docente desenvolvida em confronto com as teorias do currículo e com a BNCC possibilitou

inventar uma metodologia de trabalho na qual uma normativa curricular pudesse ser harmonizada com os princípios da pedagogia da infância, considerando que ambas estão ancoradas nos direitos das crianças (Pecoits, 2021).

Para concluir este texto, destacamos que ambas as pesquisas, embora tenham sido realizadas em formato de estudo de caso, contemplando apenas uma escola ou apenas uma turma, produziram, através de suas escolhas metodológicas, um conhecimento pedagógico que permite que seus achados se propaguem em outros lugares e assim contribuam para a qualidade da escola de Educação Infantil, independentemente dos elementos específicos aos quais estejam circunscritas.

### Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. (Setembro/Dezembro 2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Ball, S. J. (2001) Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2aricles/ball.htm>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. UEPG.
- Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Autores Associados.
- Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1996). *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Artes de Fazer.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 250 pp.). Edufu.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2015). *Dentro/fora. Enseñantes que investigan*. Akal.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação do Brasil.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação do Brasil.
- Corsaro, W. A. (Maio/Agosto 2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26(91), 443-464.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas* (264 pp.). Artmed.

Flanagan, J. C. (1973). A técnica do incidente crítico. *Arq. Bras. Psic. Apl.*, 25(2), 99-141.

Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo].

Formosinho, J. (2016). Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Senso*, 1(1), 15-38.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Goldenberg, M. (2011). *A arte de pesquisar* (12 ed.). Record.

Hunt L. (2009). *A invenção dos direitos humanos: uma história* (285 pp.). Companhia das Letras.

Leite, C., & Marinho, P. (2021). A figura do "amigo crítico" no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(110), 90-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>

Mainardes, J., Ferreira, M. S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In S. J. Ball, J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 222-247). Cortez.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Pecoits, S. S. (2021). *Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano* (Tradução de Roberto Cataldo Costa, 355 pp.). Artmed.

Russo, D. (Novembro 2008). De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 149-174. <http://www.reveduc.ufscar.br>

Sacristán, J. G. (2006). Tendências investigativas na formação dos professores. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Eds.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-87). Cortez.

Shulman, J. H. (2002). *Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning*. WestEd. [https://www.wested.org/online\\_pubs/happyaccidents.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/happyaccidents.pdf)

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (263 pp.). Penso.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-184.

Vasconcelos, Q. A. (2020). *O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5 ed.). Bookman.

---

## Queila Almeida Vasconcelos

Pedagoga com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Erechim. Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Fundadora e coordenadora do Centro de Formação de Professores: Ateliê de Educação Infantil. Assessora pedagógica no Programa A União Faz a Vida do Sicredi-RS.

---

## Sariane da Silva Pecoits

Graduada em Pedagogia – Habilitação Anos Iniciais e Formação de Professores – pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Educação Infantil pela UFRGS. Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Professora concursada da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, professora convidada do Curso de Especialização em Educação Infantil da UNISINOS e diretora geral do Instituto Stella Goulart.

---

## Maria Carmen Silveira Barbosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Alfabetização e Problemas no Desenvolvimento Infantil, mestre em Planejamento da Educação (UFRGS), doutora em Educação pela Universidade de Campinas, pós-doutora em Educação pela Universidade de VIC (Espanha). Professora no PPGEDU na UFRGS. Foi consultora do MEC para as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB).

---

## Endereço para correspondência

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Av. Paulo Gama, 110 – Bairro Farroupilha  
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 90040-060

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*