

COLEÇÃO ESTUDO DA CRIANÇA  
E SEUS PROFESSORES

# PESQUISA COM CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORGANIZADORAS  
ROMILDA TEODORA ENS  
MARYNELMA CAMARGO GARRANHANI

PUCPRESS 

© 2015, Romilda Teodora Ens e outros  
2015, Editora Universitária Champagnat

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

**Editora Universitária Champagnat**

**Conselho Editorial**

Auristela Duarte de Lima Moser  
Eduardo Biacchi Gomes  
Jaime Ramos  
Joana Paulin Romanowski  
Lorete Maria da S. Kotze  
Rodrigo Moraes da Silveira  
Ruy Inácio Neiva de Carvalho  
Vilmar Rodrigues Moreira  
Zanei Ramos Barcellos

**Comissão Científica**

Daniela Saheb  
danisaheb@yahoo.com.br  
Maria de Fátima Abdalla  
mfabdalla@uol.com.br

**Editora de Arte:** Solange Eschípio

**Capa e projeto gráfico:** Felipe Machado de Souza

**Diagramação:** Solange Eschípio

**Revisão de texto:** Bruno Pinheiro Ribeiro dos Anjos

**Impressão:** Maxi Gráfica

**Editora Universitária Champagnat**

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prédio da Administração - 6º andar  
Câmpus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba (PR) - Tel. (41) 3271-1701  
editora.champagnat@puccpr.br - www.editorachampagnat.puccpr.br

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/PUCPR - Biblioteca Central

P474  
2015 Pesquisa com crianças e a formação de professores / Romilda Teodora Ens, Marynelma Camargo Garanhani (organizadoras). - Curitiba : PUCPRes, 2015.  
352 p. ; 21 cm. (coleção Sociologia da Infância)

Vários autores.  
Inclui referências.  
(ISBN 978-85-68324-14-1)

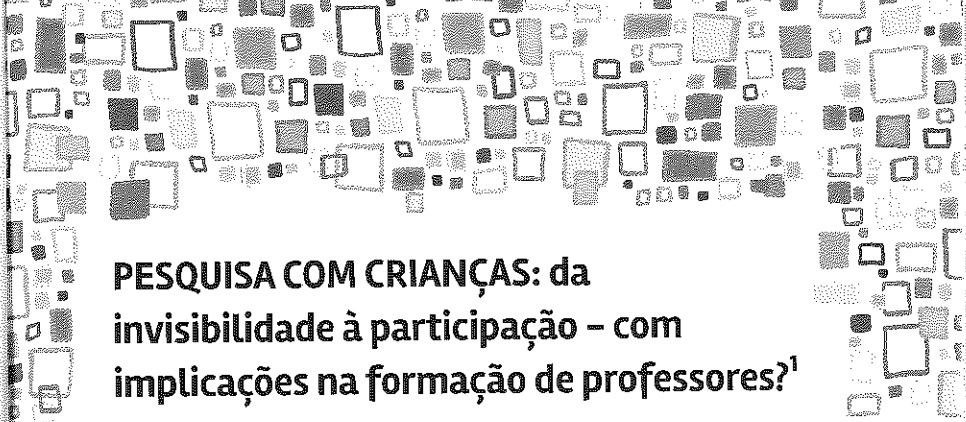
1. Professores - Formação. 2. Crianças - Pesquisa.  
3. Educação de crianças. I. Ens, Romilda Teodora.  
II. Garanhani, Marynelma Camargo. - III. Série.

CDD 20. ed. - 379



## SUMÁRIO

- 5** PREFÁCIO
- 11** APRESENTAÇÃO
- 19** PARTE 1 PESQUISA COM CRIANÇAS: desafios e contribuições na formação de professores
- 21** ◉ Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação — com implicações na formação de professores?  
*Natália Fernandes*
- 45** • Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores  
*Elizabeth Dantas de Amorin Favoreto e Romilda Teodora Ens*
- 73** • Educação infantil: a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática  
*Evelise Maria Labatut Portilho e Juliana Boff Aramayo Cruz*
- 99** ◉ Reflexões sobre a participação das professoras de Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas  
*Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra Richter e Susana Beatriz Fernandes*
- 117** • Ser visível: sobre o estatuto social das crianças nos contextos de ensino e de pesquisa  
*Daniela B. S. Freire Andrade e Naiara dos S. Nienow*



## **PESQUISA COM CRIANÇAS: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores?<sup>1</sup>**

*Natália Fernandes*

Os pressupostos defendidos pela sociologia da infância, de que a infância é uma construção social, constituindo uma estrutura geracional universal presente em todas as sociedades humanas e de que os modos como o mundo adulto conceptualiza a infância e as crianças interferem objectivamente nos modos como se relaciona com ela, são conquistas que demoraram a instalar-se nos discursos e nas práticas com crianças. No entanto, é cada vez menos questionável a ideia de que é necessário um

outro olhar sobre a infância: partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas (FERNANDES, 2009, p. 87).

---

<sup>1</sup> O presente estudo foi escrito no português de Portugal, sendo preservada a grafia do país de origem.



O embate inicial da sociologia da infância, que traz consigo todos os argumentos anteriores, com a sociologia da educação e a psicologia do desenvolvimento, as quais mobilizam outros modos de pensar as crianças, suas competências e sua visibilidade nos discursos, nas práticas e nos modos de fazer pesquisa, foi tenso. Marchi (2010, p. 184) refere, a esse propósito, que a sociologia da infância tem encontrado “interlocução privilegiada e, ao mesmo tempo, tensa, no âmbito dos estudos pedagógicos. Esta tensão ocorre por conta do questionamento promovido sobre o lugar central e, até agora, dominante, ocupado pela psicologia do desenvolvimento nestes estudos”. Enfrentar a ideia de normatividade defendida pela psicologia do desenvolvimento e a consequente normatização da imagem da criança-aluno, tem sido um dos principais desafios que a sociologia da infância enfrenta nesse percurso.

Significativo, nesse desafio, tem sido o questionamento desenvolvido pela sociologia da infância acerca da dimensão ontológica do sujeito-criança na instituição-escola. A este propósito, as discussões sobre os ofícios de criança vêm constituído um contributo importante, oscilando da invisibilidade que está contida no ofício de aluno para a visibilidade que encerra o ofício de criança. Sarmiento (2000) refere, a esse propósito, que a manutenção do primeiro, de natureza fundamentalmente funcionalista, apresenta as crianças como assujeitadas a um conjunto de atividades e funções que lhes são socialmente atribuídas, não se destacando daqui as especificidades presentes na categoria criança, que ultrapassam em larga medida tais actividades e funções. Tal como refere Marchi (2010, p. 184):

Desempenhar os ofícios próprios da infância não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças. Neste sentido, a aprendizagem do que acima chamamos de “regras do jogo escolar” pode ser bastante penosa, pois as crianças são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno: cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse.

Sendo indiscutível a importância que o ofício de aluno assume nos quotidianos das crianças na contemporaneidade, a questão que se coloca é, então, a de considerá-lo num quadro mais complexo, onde antes de mais é prioritário valorizar o ofício de ser criança, também no espaço pedagógico, de respeitar a ideia, defendida por Montandon (1997), da indispensabilidade de considerar que as escolas deverão atentar para a ação das crianças no seu processo de organização.

Dar conta desta exigência não tem sido particularmente fácil, numa altura em que nos confrontamos com infâncias cada vez mais institucionalizadas e insularizadas<sup>2</sup>, em que o ofício de aluno assume uma preponderância

<sup>2</sup> Zeither (2001) fala da ideia de insularidade da infância para caracterizar um modelo contemporâneo de organização dos espaços de vida individual. Neste modelo, existem as ilhas, locais específicos onde decorre uma atividade também específica destinada às crianças e onde estas permanecem durante algum tempo com outras crianças e adultos, com o objetivo de desenvolver um conjunto de competências, mas em que suas oportunidades de ação dependem dos limites dessa mesma ilha, ou seja, do conjunto de objetivos e atividades para ela planeadas. As possibilidades de as crianças ultrapassarem tais limites dependem, essencialmente, da sua idade e da sua capacidade de negociação com os adultos da sua mobilidade. Como os quotidianos das crianças normalmente decorrem numa diversidade de ilhas (escola, ATL, atelier de

cia acentuada, na qual impera a valorização da eficácia e do rendimento, ficando muitas vezes, inclusive, subsumido o ofício de criança.

Ann Quennerstedt e Mikael Quennerstedt (2014), num texto em que discutem os direitos da criança na educação e os encontros e desencontros da sociologia da infância com as teorias educacionais, referem que

Particularmente nos contextos educativos, a investigação sobre os direitos da criança pode e deve ser atribuída a crianças, considerando-as quer enquanto seres humanos de pleno direito, num contexto sócio-político presente, quer enquanto seres humanos continuamente em crescimento, mudança, imaturos e dependentes. Do encontro teórico sugerido no documento, a distinção usada da criança como “ser” ou “tornar-se” tem de ser reconsiderada (QUENNERSTEDT; QUENNERSTEDT, 2014, p. 115).

Os autores complementam que, a partir desses elementos, “um outro ponto de partida para o estudo das questões de direitos das crianças na educação poderá, então, ser analisado” (QUENNERSTEDT; QUENNERSTEDT, 2014, p. 115). Esse posicionamento mobiliza-nos a pensar em vários aspectos. Desde logo, na indispensabilidade de considerar que, para discutir a educação das crianças, elas deverão ser envolvidas no processo, tal como deve ser considerada e analisada com cuidados epistemológicos significativos a

expressão musical, atelier de expressão plástica etc.), e as suas possibilidades de mobilidade estão limitadas, Zeither defende então que, dessa forma, as crianças vivem em condições de insularidade, sem possibilidades de movimentação autónoma, o que tem influência quer na dinâmica das relações sociais, quer na forma como é construída a vida diária.

forma como entendemos este sujeito-criança. Não é suficiente limitarmos o discurso às já clássicas dicotomias competência/incompetência, entre ser ou vir-a-ser, pois elas são profundamente redutoras da complexidade de ser criança. Necessitamos, tal como Prout (2005) propõe, considerar esta questão de uma forma mais abrangente e reflexiva. Necessitamos convocar o terceiro excluído (PROUT, 2005) e colocar em pauta as conceções que radicalizam imagens, quer de adultos, quer de crianças, enquanto competentes, porque efetivamente a realidade social devolve-nos de forma poderosa a ideia de que ninguém, seja adulto, seja criança, é definitivamente competente ou incompetente. Consideramos útil para esta discussão a ideia avançada por Mannion e l'Anson (2003, p. 21) quando defendem que “em vez de apenas chamarmos a atenção para o facto de as crianças também serem seres completos, mostrámos como é útil considerar quer os adultos quer as crianças como seres parcialmente em formação”.

Será, então, porventura, num processo dialógico entre tais dicotomias (as quais foram influenciando o nosso olhar e também as nossas práticas com crianças), que será possível encontrar o defendido terceiro excluído de que Prout (2005) fala. Será possível, também, enfrentar ideias hegemónicas acerca das competências das crianças e dos adultos, da sua visibilidade nos contextos que frequentam, na possibilidade de mobilizar as suas vozes, em registos dialógicos e democráticos. Por aqui passa o contributo da sociologia da infância para pensar relações pedagógicas mais respeitadoras dos direitos das crianças, ao permitir sustentar a ideia de que, “quando as crianças são vistas como titulares de direitos não são somente reconhecidas como sendo capazes, mas também como tendo o direito de estar

envolvidas nestes processos, com um concomitante dever dos adultos em assegurar que o seu direito a expressar as suas perspectivas e influenciar as suas vidas é respeitado” (LUNDY; MCEVOY, 2011, p. 130).

### **Entre o real e o desejado: discutindo os hiatos entre as imagens que enformam a formação de professores e os desideratos respeitadores da imagem da criança como sujeito ativo de direitos**

Sabemos, hoje, que o modo como o mundo adulto conceptualiza a infância e as crianças interfere objetivamente nos modos como se relaciona com elas, deixando-nos a história legados de modos abusivos e profundamente desrespeitosos a esse propósito<sup>3</sup>. Assim tem sido e assim continuará a ser, a não ser que assumamos com seriedade os desafios que resultam do exponencial desenvolvimento da pesquisa com crianças nas duas últimas décadas, sustentados principalmente com suas vozes, por meio de pesquisas cujos dados deverão fornecer uma base teórica sustentada e inovadora, que permita pensar formas renovadas de concretizar e respeitar os direitos das crianças na educação.

Um desses desafios passa, em nossa opinião, por questionar de que forma é ou não respeitada a criança como ator social e sujeito ativo de direitos na escola, como se desenvolvem suas relações com todos os outros sujeitos, adultos e crianças, que com elas partilham este contexto. Parece-nos que assume importância acrescida a forma

<sup>3</sup> Ver, por exemplo: DeMAUSE, 1974; ARIÉS, 1978.

como os adultos-professores se envolvem nesta relação, na medida em que partilham com as crianças grande parte do seu quotidiano, influenciando, portanto, a forma como a criança se vê, vê os outros e com eles se relaciona.

Reportando-nos a fins da década de 1990, e concretamente a uma pesquisa desenvolvida por Grácio (1998), realizada com professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>4</sup>, cujo objectivo era compreender as representações que os mesmos possuíam acerca do sujeito criança, podemos destacar alguns elementos importantes para esta discussão. Assim, é interessante perceber, antes de mais, as dificuldades dos sujeitos da amostra em serem objectivos na resposta, referindo a autora que “verificámos que os sujeitos sentiam e verbalizavam uma grande dificuldade em definir o que são crianças apesar do seu contacto diário com elas, o que resultou em última análise num inventário de características diversas, tal como Charlot (1976), havia também constatado” (1998, p. 289). Do mesmo estudo é, ainda, possível verificar que existe uma tendência para idealizar uma imagem de infância com contornos homogêneos e adultocêntricos:

A criança é ainda definida de forma simbólica e como ser em desenvolvimento. [...] A idealização da criança é feita por referência a atributos da personalidade infantil, valores sociais e atributos de personalidade que correspondem a expectativas e desejos dos adultos (GRÁCIO, 1998, p. 289).

<sup>4</sup> A amostra aleatória era constituída por dez educadores de infância e dez professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do sexo feminino. As idades dos sujeitos situavam-se entre os 21 e 60 anos.

O mesmo estudo apresenta ainda uma outra ideia que consideramos importante para esta discussão, quando faz referência às diferentes temporalidades em que os professores colocam as crianças, sendo que “o discurso dos Educadores surge mais voltado para a criança e para o presente, parecendo apoiar-se numa relação mais democrática e individualizada do que os Professores, que parecem conceber a criança como um ser passivo a quem basta imitar o adulto” (GRÁCIO, 1998, p. 290).

Consideramos que as representações que decorrem deste estudo caracterizam, em larga medida, aquilo que são as representações dominantes de professores de crianças pequenas. Esse aspeto está profundamente interligado, em nossa opinião, com os modos como na formação desses profissionais é assegurada uma reflexão alargada, de natureza interdisciplinar, acerca dos significados de conceitos como *infância* e *criança*. Sabemos hoje quão enriquecida fica esta reflexão a partir dos estudos da criança, sustentada com a edificação de afinidades electivas (WEBER, 2004) que se vão construindo entre áreas de conhecimento distintas, mas complementares. Retomamos aqui a reflexão já apresentada num outro texto a esse propósito:

A interlocução que a sociologia da infância tem vindo a mobilizar com outras áreas de estudo, abrindo caminho para se poder falar em estudos da criança, em relações interdisciplinares que mobilizam um conjunto de áreas de estudo, no campo das ciências sociais (a pedagogia, a antropologia, a economia, a história e sociologia) e humanas (literatura, a religião, a filosofia e as artes plásticas), mas também das ciências



do comportamento (sobretudo a psicologia) e das ciências exatas tem sido fundamental, para compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas, como única condição para poder dar conta das complexidades de que se revestem os seus mundos de vida na contemporaneidade (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 1).

Numa pesquisa realizada por nós, no âmbito de um projecto de investigação intitulado “A infância e a sua educação nas políticas internacionais, na investigação académica e nos programas de formação em Portugal (1997-2005)”<sup>5</sup>, um dos objetivos pretendia, exactamente, procurar algumas destas nuances nos currículos de formação de educadores de infância e professores de 1º ciclo, tentando perceber qual o lugar da criança e quais as concepções de infância presentes nos mesmos.

Tínhamos algumas questões de partida para tal análise, relacionadas com a procura da tal imagem de criança e infância, procurando enfoques centrados na criança, na valorização da sua acção social, das suas competências, que tornassem visíveis imagens de crianças activas no processo de construção de conhecimento em dialogias permanentes com o professor. Pretendíamos perceber, afinal, se seriam as crianças consideradas enquanto sujeitos

<sup>5</sup> Desenvolvido nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE-UP); Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação; Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia e Instituto de Estudos da Criança. O objecto de estudo deste projecto foi delimitado à educação da infância a partir de três dimensões: das orientações políticas das organizações internacionais; dos saberes produzidos pela investigação académica nas universidades públicas; dos programas de formação inicial de educação de infância e de professores do 1º ciclo das instituições públicas e privadas.





ou objectos de conhecimento nos processos de formação inicial de professores. Dos dados que resultaram do estudo, podemos afirmar que, de uma forma geral, a partir da análise das disciplinas de fundamentos que estão presentes nos planos curriculares das instituições analisadas<sup>6</sup>, foi difícil encontrar imagens que, por um lado, tornassem visíveis as crianças, e, por outro lado, as apresentassem enquanto atores sociais.

Referíamos, num outro texto, a propósito desta pesquisa a Fernandes e Figueiredo (2009, p. 11) que

parece poder dizer-se que o lugar da infância e da criança é, aqui, um *não lugar*. É um *não lugar*, na medida em que, se verifica uma sobrevalorização de um enfoque nos conhecimentos ditos fundamentais da formação e também nos conhecimentos institucionais, em detrimento de um enfoque que convoque os destinatários de tais reflexões para a discussão e análise, o que nos leva a afirmar que a forma como os currículos de formação inicial de educadores de infância, por nós analisados, revelam abordagens nas quais as escolas, em última análise, continuam “[...] *os mundos dos professores nas quais as crianças são hóspedes temporários*” (CULLINGFORD<sup>7</sup>, 1991, p. 171, grifos do autor).

<sup>6</sup> Foram as seguintes as disciplinas de fundamentos encontradas nos planos curriculares: História e Filosofia da educação; Psicologia do desenvolvimento; Psicologia da aprendizagem; Psicologia da educação; Psicologia social; Sociologia da educação; Filosofia e Antropologia.

<sup>7</sup> Fernandes e Figueiredo (2009) ao explicarem o lugar da criança na pesquisa apoiaram-se na obra: CULLINGFORD, C. *The Inner world of the school: children's ideas about schools*, London: Cassell, 1991.



Esta constatação é espelhada por Marchi (2010, p. 187), quando refere que

A crítica que a SI promove, portanto, é a de que nestas disciplinas a criança podia ser compreendida mais como uma “presença ausente”, uma espécie de “fantasma onipresente” (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo por direito próprio.

Como tornar as crianças presentes, visíveis e implicadas, antes de mais na formação inicial de professores e depois na relação pedagógica, é o grande desafio que urge enfrentar. Nesta linha, Dahlberg et al. (2007) consideram que as instituições de Educação Infantil são socialmente construídas, dependendo em muito dos pressupostos que a orientam e dos profissionais que a apoiam. Assim, muitas vezes, estes contextos preocupam-se menos com a infância que as crianças vivem e mais com o futuro que as crianças irão encontrar. Os autores defendem, no entanto, uma imagem bem distinta daquilo que devem ser as instituições de Educação Infantil e os modos de viver a infância nos mesmos, a qual é devedora de modos renovados de encarar a criança, em que se valorize também sua participação.

Consideramos importante determo-nos um pouco neste aspeto, para discutir com a profundidade que a questão merece, os significados que assumem esta exigência de mobilizar as perspetivas das crianças, em todos os assuntos que lhes dizem respeito e, em particular, no que diz respeito à escola. Que contornos e com que cuidados devemos mobilizar a participação das crianças?





Quando, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>8</sup> (CDC) avançou com um conjunto de direitos de participação para as crianças, nomeadamente por meio dos seus artigos 12, 13 e 14, iniciou-se um movimento que, gradualmente, tem vindo a ser fortalecido no sentido de atribuir significado a este conjunto de direitos. Nessa altura, o Comité dos Direitos da Criança identificou o artigo 12, o direito de a criança dar opiniões acerca dos assuntos que lhe dizem respeito, como um dos quatro princípios gerais da CDC, em conjunto com o princípio da não discriminação, do direito à vida e ao desenvolvimento e a consideração do seu interesse superior, facto que destaca este direito não somente enquanto direito em si, mas também a indispensabilidade de tê-lo em consideração na interpretação e implementação de todos os outros. Pensar no artigo 12, por relação ao exercício do direito à educação das crianças, exige que questionemos se, por exemplo, organizamos o quotidiano educativo de forma a que as crianças sejam ouvidas, com possibilidade de influenciar a estrutura das aulas, o plano educativo ou mesmo a gestão da escola; questionar, ainda, se as crianças possuem mecanismos para poderem queixar-se acerca das decisões tomadas na escola que afetem os seus direitos. Questionar, finalmente, se a escola assegura ou mesmo encoraja o pensamento crítico e democrático e se se preocupa com ou assegura uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos, porque estas são dimensões básicas para podermos pensar com critério acerca da participação das crianças no contexto educativo (TOMÁS; FERNANDES, 2013).

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas, Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada em 20 de setembro de 1990.

Ilustrativo da importância que os direitos de participação devem assumir em contexto educativo, foi a publicação, passados alguns anos, em 2005, pelo mesmo Comité dos direitos da criança, do Comentário Geral n. 7, o qual estabelece uma relação entre os direitos de participação e a educação infantil. O Comentário apresenta como grande objectivo “enfatizar que a criança não é apenas objeto de práticas benevolentes, mas, antes, que a criança é um titular de direitos, tal como os mais velhos e, de facto, como qualquer outro ser humano” (DOEK; KRAPPMANN; LEE, 2006, p. 32). Assim, o objectivo é fortalecer os direitos humanos de todas as crianças pequenas e chamar a atenção dos Estados Parte relativamente às suas obrigações para com estas e à melhor forma de realizá-los. Defende-se no documento que

a CDC requer que as crianças, incluindo as crianças mais novas, sejam respeitadas como pessoas em direito próprio. As crianças mais pequenas devem ser reconhecidas como membros ativos das suas famílias, comunidades e sociedades, com os seus próprias preocupações, interesses e pontos de vista (DOEK; KRAPPMANN; LEE, 2006, p. 32).

Refere, ainda, o mesmo Comité que os princípios gerais que devem ser salvaguardados na educação de infância são o princípio da não discriminação, do interesse superior da criança, da sobrevivência e desenvolvimento e da participação. Cada um destes princípios deve ter implicações nos direitos que as crianças devem vivenciar na educação de infância<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Para mais detalhes ver secção III do Comentário Geral n. 7 – Princípios e direitos na educação de infância.

No documento, podemos encontrar três princípios, cada um deles com implicações políticas e práticas, nomeadamente: o direito da criança a ser consultada em assuntos que a afetem deve ser implementado o mais precocemente em formas adequadas às suas competências, seus interesses e salvaguardando a sua proteção de experiências nocivas; o direito de expressar opiniões e sentimentos deve ser ancorado no dia-a-dia da vida da criança em casa, na saúde, educação e cuidados, em processos judiciais, e no desenvolvimento de políticas e serviços; e, ainda, o dever de serem tomadas todas as medidas adequadas para garantir que todas as pessoas com responsabilidades para com as crianças ouçam as suas opiniões e respeitem a sua dignidade.

No ponto e) da mesma Recomendação refere-se, relativamente à pesquisa em educação de infância, que

o Comité tem registado o crescente corpo de teoria e pesquisa que tem vindo a ser construído, o que confirma que as crianças pequenas já são melhor compreendidas enquanto atores sociais cuja sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento estão dependentes e se constroem à volta das relações sociais que as crianças têm possibilidades de estabelecer (DOEK; KRAPPMANN; LEE, 2006, p. 33).

Para finalizar, gostaríamos, ainda, de apresentar uma última ideia contida na Recomendação, concretamente no seu parágrafo 17, que defende que o processo de desenvolvimento da criança deve ser encarado como positivo e favorável, não como uma desculpa para práticas autoritárias que restringem a autonomia e autoexpressão



das crianças, as quais têm sido tradicionalmente justificadas a partir do argumento da relativa imaturidade das crianças e da sua necessidade de socialização.

Esta dimensão formal da participação infantil é um poderoso aliado para exigirmos práticas consistentes e amigáveis com as crianças, as quais, em nossa opinião, necessitam de ser colocadas, desde logo, na formação dos profissionais que com elas trabalham. Esta é, no entanto, uma questão complexa, que deve mobilizar uma reflexão contínua acerca dos modos como compreendemos a participação e ação pedagógica das crianças.

Tomás e Fernandes (2013) defendem, a este propósito, a consideração de dois pressupostos: um pressuposto epistemológico, no qual é importante pensar

uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e ações comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 206).

As mesmas autoras defendem ainda um pressuposto sociopolítico, no qual acentuam a ideia de que os desafios que se colocam à participação das crianças se inserem necessariamente em debates mais amplos



nomeadamente sobre a *democratização da democracia* (Santos, 2003) e a ampliação da cidadania. [...] Reivindica-se, à semelhança de outros grupos, a construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de actores sociais. Defende-se a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa. Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 207, grifo dos autores).

Estes dois pressupostos permitem-nos considerar a participação das crianças alicerçada numa dimensão ontológica e política que, em nossa opinião, são fundamentais para desenvolver processos participativos respeitosos com as crianças. Consideramos, também, que algumas conquistas têm vindo a ser feitas a esse propósito, apesar de muito haver ainda por fazer.

Resgatando as projecções avançadas por Mason em 2005, relativamente à pesquisa com crianças, o autor refere que, depois de uma tendência global crescente em âmbito mundial a esse propósito, projectava-se que, até 2015, a esse significativo aumento se devesse associar o desafio sobre como tornar essa investigação significativa e relevante.

Da primeira etapa, relativa ao desenvolvimento exponencial de pesquisa, temos francos contributos, sendo apontado por um número significativo de investigadores — como Alderson (2000), Clark (2005) e Clark e Moss

(2001) —, a importância que assume as crianças terem a oportunidade de serem valorizadas como actores sociais na educação infantil, acarretando esse enfoque francos ganhos para a organização de contextos educativos amigáveis e promotores de cidadania na infância.

Algumas pesquisas têm tentando perceber as representações das crianças acerca da escola e dos professores, que são reveladoras dimensões essenciais nesta discussão, ou seja, da necessidade de mobilizar diferentes vozes para caracterizar com critério as práticas e relações que se vivem na escola.

Um desses exemplos é o trabalho de Einarsdottir (2005), cujo objectivo era tentar compreender as opiniões das crianças acerca dos professores de Educação Infantil e das funções deles na escola. As conclusões referem que as crianças consideram quatro tipos de funções: antes de mais, consideram que os professores na escola planificam o trabalho e passam tempo com outros adultos; a segunda função tem a ver com os cuidados que os adultos providenciam às crianças; a terceira com o controle e disciplina dos adultos relativamente às crianças; e, finalmente, a quarta função, que seria a de ensinar às crianças.

Na mesma linha, Dayan e Ziv (2012) defendem a importância de considerar as perspectivas das crianças como uma abordagem fundamental na formação dos futuros professores, de forma que eles desenvolvam suas práticas de forma holística e integrada a partir das perspectivas das crianças, vincando a ideia de que “a formação de professores se deve basear numa dimensão central: a mobilização das perspectivas das crianças para pensar e organizar qualquer serviço na área da educação infantil” (DAYAN; ZIV, 2012, p. 286).



Numa outra perspectiva, Clark e Moss (2003, 2005), autores da obra *The Mosaic Approach: listening to younger children*, reconhecendo como pressupostos fundamentais que as crianças são sujeitos ativos e competentes, apresentam algumas pistas para podermos pensar modos de rentabilizar tais competências no contexto da Educação Infantil. Tais pistas, que caracterizam o que os autores designam por *Mosaic Approach*, passam por pensar em ações pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes linguagens que as crianças mobilizam para comunicar (multimétodos); que considerem as crianças como *experts* e agentes das suas vidas (participativa); que incluam as crianças, os professores e as famílias na reflexão acerca dos significados e das questões de interpretação (reflexiva); que possa ser aplicado a uma variedade de instituições de Educação Infantil (aplicável); que se focalize nas experiências de vida das crianças, em vez de se basear somente no conhecimento ou cuidados recebidos; um enfoque de escuta que tenha o potencial de ser utilizado, quer como uma ferramenta de avaliação, quer para se incorporar nas práticas de Educação Infantil (incorporado na prática).

Allison Clark (2005), num texto posterior à apresentação do *Mosaic Approach*, alerta-nos para a forma como as perspectivas das crianças pequenas têm sido usadas como catalisador para a mudança das práticas docentes em Educação Infantil no Reino Unido. A autora defende que considerar as crianças como os peritos teve efeitos transformadores inesperados sobre as perspectivas de outros professores da escola sobre as crianças, apesar de seu ceticismo inicial.

O contributo dessas pesquisas, dentre muitas outras que têm vindo a desenvolver-se nas duas últimas décadas, permitiu, de acordo com Woodhead e Faulkner (2008), ultrapassar “versões estreitas” sobre a criança, que foram sendo

apresentadas ao longo do último século pelos discursos académicos e por metodologias de investigação dominantes. Surgiram, em alternativa, perspectivas interdisciplinares e integradas de investigação que reconheceram, valorizaram e explicitaram as múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e reconstruída. Estas perspectivas trouxeram consigo algumas fraturas com os modos de construção de conhecimento sobre as crianças até então, apesar de que, tal como referem Lange e Mierendoff (2009, p. 79), não signifique que

velhos métodos e o conhecimento tradicional tenham de ser abandonados, mas sim que o acesso metodológico, a escolha dos métodos e a interpretação dos dados tenham de mudar... uma vez que em muitos manuais de investigação social, a pesquisa com crianças não é, ainda, sequer um tópico.

Este movimento de renovação dos modos de fazer pesquisa e construir conhecimento acerca das crianças e da sua infância permitiu desmonopolizar o conhecimento científico, uma vez que através deste movimento de colocar as crianças no centro do processo de pesquisa, defendendo a sua legitimidade epistemológica e metodológica na pesquisa, se desconstrói a ideia do monopólio da *expertise* adultocentrada na construção de conhecimento acerca das crianças.

Incluir as crianças na pesquisa, quer como meros informantes chave, quer através do seu envolvimento em processos mais implicados e ativos, permite, de acordo com Cahill (2000), a produção de melhor conhecimento, permite aceder e valorizar saberes anteriormente negligenciados, acedendo desta forma a uma melhor compreensão dos fenómenos

sociais complexos. Estes argumentos, na opinião dos autores supracitados, baseiam-se na premissa de que a identidade produz conhecimento e, assim, ninguém melhor que as crianças para produzirem conhecimento sobre si e sobre os seus pares.

### Reflexões em andamento

Argumentámos, ao longo deste texto, em prol da importância de considerar as crianças como sujeitos ativos de direitos nos processos educativos que as envolvem. Salientámos alguns constrangimentos que subsistem a este propósito, relacionados, fundamentalmente, com o papel que os adultos (concretamente, os adultos-professores) devem assumir.

Parece-nos importante rematar, num texto no qual apresentamos algumas interlocuções entre os desenvolvimentos que se têm observado em termos epistemológicos nos modos de entender a infância e as crianças, trazendo para o centro da pesquisa a sua voz e participação, deixar alguns contributos para podermos pensar outros modos de considerar a formação dos professores, que sejam respeitadores da complexidade de que se reveste a imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Como construir relações de parceria e desconstruir relações de poder entre adultos e crianças é uma das questões essenciais que teremos de enfrentar neste processo. A esse propósito, consideramos útil convocar a ideia proposta por Dalbergh, Moss e Pence (2003), quando os autores defendem que devemos considerar a educação infantil como uma arena das crianças, o que exige que se trabalhe na formação de professores esta exigência de pensar a escola como um fórum democrático de socialização, como

uma *ética de encontro*, em que crianças e adultos se envolvem em dinâmicas de partilha, negociação e tomada de decisão. O professor assume, dessa forma, um papel fundamental na organização da escola, não como um serviço a prestar ao cliente-criança e sua família, mas sim como uma arena para a qual confluem direitos protagonizados quer por adultos, quer por crianças, na qual se valorize o direito de cada criança à qualidade de vida, ao respeito e bem-estar, se exige que cada direito seja valorizado como um fim em si e não apenas como um meio para alcançar um potencial objetivo distante e se exige, ainda, que cada-um-adulto — políticos, professores, educadores, famílias — assumam responsabilidades para reconstruir a instituição escolar em *locus* de “cidadania”.

### Referências

- ALDERSON, P., *Young children's rights: exploring beliefs, attitudes, principles and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- CLARK, A. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: CLARK, A.; KJORHOLT, A. T. ; MOSS, P. (Ed.). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 2005. p. 29-49.
- CLARK, A. The Mosaic approach and research with young children. In: LEWIS, V.; KELLET, M. et al. (Ed.). *The reality of research with children and young people*. London: Sage Publications, 2003. p. 157-161.

CLARK, A.; MOSS, P. *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation, 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Beyond Quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London; New York: Routledge Falmer, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. ; PENCE, A.. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYAN, Y.; ZIV, M., Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, v. 20, n. 3, p. 280-289, 2012.

DEMAUSE, L. *The history of childhood*. New York: Harper and Row, 1974.

DOEK, J.E.; KRAPPMANN, L. F.; LEE, Y. Introduction to the general comment. In: UNICEF. *Implementing child rights in early childhood*. The Hague; Bernard Van Leer Foundation; UNICEF; UN Committee on the Rights of the Child, 2006. p. 31-34.

DORNELLES, L.; FERNANDES, N. *Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos*, 2015. (No prelo).

EINARSDOTTIR, J. We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Child Development and Care*, v. 16, n. 4, p. 469-488, 2005

FERNANDES, N. *Infância e direitos: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, N.; FIGUEIREDO, Z. Concepções de criança e infância na formação inicial de educadores de infância e professores de ensino básico 1º ciclo em Portugal. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 10., 2009, Bragança. Atas... Bragança: SPCE, 2009.

GRÁCIO, M. L. F. Representação social da criança em educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico portugueses. *Análise Psicológica*, v. 2, n. XVI, p. 285-300, 1998.

LANGE, A.; MIERENDORFF, J. Method and methodology in childhood research. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. (Eds.) *The palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 78-95.

LUNDY, L.; MCEVOY, L. Children's rights and research processes: assisting children to (in)formed views. *Childhood: a Global Journal of Child Research*, v. 19, n. 1, p. 129-144, 2011.

MANNION, G.; F'ANSON, J. New assemblages within the arts fold: exploring young people's subjectification through self-directed photography, photo-journey and photoelicitation. In: CONFERENCE OF THE ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY, 3: CROSSING BOUNDARIES: THE VALUE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH. *Proceedings...* UK Network, June 2003.

MARCHI, R.C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MONTANDON, C. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1997.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos da Criança, ratificada em setembro de 1990. Disponível em : <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*: para um estudo interdisciplinar das crianças. Paper apresentado no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

QUENNERSTEDT, A.; QUENNERSTEDT, M. Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of sociology of education*, v. 35, n. 1, p. 115-132, 2014.

SARMENTO, M. Os officios da criança. In: AAVV. *Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000. p. 125-145.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *EDUCATIVA: Revista do Departamento de Educação*. v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez. 2013.

WEBER, M. *Ética protestante e o 'espírito' do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In: PIA, C.; ALLISON, J. (Ed.). *Research with children: perspectives and practices*. London, UK: Falmer Press; Routledge, 2008. p. 10-39.