

Formação continuada de professores da infância: como podem as crianças contribuir?

Continuing training of childhood teachers: how can children contribute?

Formation continue des enseignants de l'enfance: comment les enfants peuvent-ils contribuer?

Keylla Rejane Almeida Melo¹
Universidade Federal do Piauí

Iara Vieira Guimarães²
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este trabalho relaciona protagonismo infantil e formação continuada docente na escola. A partir de dados produzidos em pesquisa narrativa realizada com 20 crianças de 08 a 10 anos de idade em duas escolas rurais do Piauí, afirmamos a capacidade que tem a criança de refletir sobre a escola e narrar suas experiências, fornecendo questões para o aprimoramento do ambiente educativo. Fundamentamo-nos em estudos de Sarmiento (2003, 2011); Momo (2007); Hendrick (2005); Charlot (2002); etc. A pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos que as crianças camponesas produzem sobre a escola e as práticas docentes e utilizou o grupo focal como técnica de produção de dados. Os resultados reafirmam o potencial que têm as crianças para participarem das decisões institucionais como atores sociais.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Protagonismo infantil. Formação continuada de professores.

Abstract: This work relates to children's protagonism and continuing teacher training in school. Based on data produced in a narrative research carried out with 20 children from 8 to 10 years of age in two rural schools in Piauí, we affirm the child's capacity to reflect on the school and to narrate their experiences, providing questions for the improvement of the educational environment. We base ourselves on studies by Sarmiento (2003, 2011); Momo (2007); Hendrick (2005); Charlot (2002); etc. The research had as objective to investigate the senses that the peasant children produce on the school and the teaching practices and used the focal group as technique of data production. The results reaffirm the potential of children to participate in institutional decisions as social actors.

Keywords: Narrative research. Child protagonism. Continuing teacher training.

Résumé : Ce travail concerne le protagonisme des enfants et la formation continue des enseignants à l'école. Sur la base de données produites d'une recherche narrative effectuée avec 20 enfants de 8 à 10 ans dans deux écoles rurales de Piauí, nous affirmons la capacité de l'enfant à réfléchir sur l'école et à raconter ses expériences, poser des questions pour l'amélioration de l'environnement éducatif. Nous nous basons sur des études réalisées par Sarmiento (2003, 2011); Momo (2007); Hendrick (2005); Charlot (2002); etc. La recherche avait pour objectif

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *E-mail:* keyllamelo@ufpi.edu.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). *E-mail:* iaravgm@gmail.com

d'étudier les sens que les enfants paysans produisent à l'école et les pratiques pédagogiques et utilisé le groupe focal comme technique de production de données. Les résultats réaffirment le potentiel qui a des enfants à participer aux décisions institutionnelles en tant qu'acteurs sociaux.

Mots-clés: Recherche narrative. Protagonisme de l'enfant. Formation continue des enseignants.

Recebido em: 20 de outubro de 2018

Aceito em: 15 de dezembro de 2018

Introdução

Todos os elementos que compõem o processo educativo formal (formação inicial e continuada de professores, planejamento, avaliação, gestão, tempos e espaços institucionais, etc.) são pensados objetivando contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso do ponto de vista da promoção do aluno. Todavia, promover o aluno recebe conotações diferenciadas, podendo assumir uma perspectiva reprodutora, conservadora ou mais crítica, transformadora.

Assumimos um posicionamento atrelado à uma formação crítica, emancipadora do sujeito sem, no entanto, esquecer a função primeira da escola, que é o ensino de conhecimentos historicamente acumulados pela Humanidade. Nessa perspectiva, ensinar conteúdos supõe uma metodologia de trabalho mais dialógica, reflexiva, questionadora. Sabemos que não apenas os conteúdos das disciplinas são aprendidos pelos alunos, mas uma infinidade de aprendizagens é construída em termos de atitudes, comportamentos, saber-fazer. O sujeito é mais que cognição, ele é também emoção, movimento, ação, experiência.

Diante desse entendimento, enxergamos os alunos como coparticipantes desse trabalho, podendo nos trazer questões importantes para o aprimoramento das práticas escolares que são pensadas e implementadas tendo a sua formação como foco. Se o que acontece na escola deve ser sistematicamente planejado, tendo em vista a intencionalidade do processo educativo que se faz dentro desse contexto, então é importante ouvir os sujeitos da aprendizagem para potencializar o ensino oferecido. É claro que muitas experiências escapam ao planejamento, pois fazem parte da vida, dos caminhos e descaminhos que se constroem no espaço escolar e nas experiências cotidianas vividas na escola, muitas vezes insólitas e provocadoras.

Este artigo traz proposições no sentido de pensar a formação continuada de professores no contexto escolar a partir das perspectivas das crianças, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, cidadãos que precisam ser ouvidos e respeitados na prática escolar. Para tanto, utilizamos dados produzidos em uma pesquisa feita com narrativas de dois grupos de crianças de 08 a 10 anos de idade de duas escolas rurais do Estado do Piauí, Brasil. Esta pesquisa adotou o grupo focal como técnica de produção de dados e sistematizou as narrativas produzidas pelas crianças durante o trabalho de pesquisa conduzido em contextos escolares.

A pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre a escola do campo e as práticas docentes. A partir dos dados produzidos, constatamos que as crianças têm muito a contribuir com a organização dos espaços/tempos escolares bem como com as práticas dos professores, pois suas narrativas promovem um amplo processo de reflexão nas instituições se levadas em conta na (re) significação e (re) configuração do espaço educativo.

Metodologia

Visando investigar os sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre a escola do campo e as práticas docentes, optamos por uma pesquisa com enfoque narrativo, tendo em vista o intento de ouvir as crianças como coparticipantes do estudo e não como mero componente de investigação. Como modalidade de pesquisa qualitativa, entendemos que a pesquisa com narrativas nos fornece elementos importantes para interpretar mais qualitativamente a realidade e as experiências estudadas, tendo em vista a possibilidade de descrevermos objetiva e subjetivamente os fenômenos, não somente do ponto de vista do pesquisador, mas, sobretudo, a partir do que os interlocutores narram.

Definimos o grupo focal como técnica de pesquisa, por considerá-lo um procedimento democrático de produção de dados, pois pesquisador e interlocutores estabelecem uma relação mais horizontal que possibilita a criação de vínculos, aspecto importante para o desenvolvimento da pesquisa com narrativas. As crianças interlocutoras da pesquisa relataram suas experiências no contexto escolar, tendo como dispositivo para o desencadeamento das narrativas fotografias feitas pelas próprias crianças de espaços institucionais que lhes causam afetos, seja estes positivos ou negativos. Ao final, as crianças também produziram desenhos sobre a escola que idealizam.

Ressaltamos que as fotografias e os desenhos foram utilizados apenas como dispositivos

para desencadear as interações, pois foram as falas das crianças que trouxeram os elementos para produção dos dados, a partir das trocas realizadas nos grupos.

Os dados produzidos nos grupos focais foram categorizados a partir das análises realizadas desde a primeira seção de trabalho com as crianças. Tais categorias emergiram à medida que fomos analisando os dados, interpretados de modo a responder aos objetivos da pesquisa. A opção por tal modo de análise coaduna-se com o pensamento de Gatti (2005) que considera importante construir um plano descritivo das falas, destacando-se as diferenças entre os relatos, agrupando-os em função dos sentidos produzidos. Assim, prezamos pelas interações entre as falas, buscando não somente as opiniões majoritárias, mas também as que ficaram em minoria. Todo o material coletado (transcrições, registros em diários de pesquisa) foi compatibilizado de modo que o conjunto dos relatos fosse o mais completo possível.

Realizamos a pesquisa em duas escolas localizadas em área rural de dois municípios do centro norte piauiense: Sigefredo Pacheco e Batalha, cujas comunidades foram: o Assentamento Santo Antonio do Campo Verde e o Povoado Cedro, respectivamente. Como interlocutoras, contamos com vinte crianças, dez de cada escola, com idades entre oito e dez anos.

Vozes infantis sobre a escola

As crianças pertencem à categoria geracional infância que, “paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. (SARMENTO, 2003, p. 3). A infância é uma construção histórica datada da modernidade, como nos revelam os estudos de Ariès (1978). O sentimento de infância emergente nesse período estava atrelado a uma concepção de criança como ser frágil, ingênuo, dócil, desprotegido. Momo (2007, p. 111) pontua que “essa ideia de infância foi primeiramente possibilitada pelas classes economicamente mais avantajadas, as quais podiam ter em suas casas crianças dependentes”.

O sentimento de infância, portanto, não se coloca da mesma forma para todas as crianças das diferentes classes sociais, isto é, a forma de viver essa etapa de vida depende das condições culturais e sociais, bem como do contexto histórico e espacial no qual vivem as crianças. Por isso, diversos autores defendem que o ideal é falar em infâncias e não em infância. No entanto, Sarmiento (2011) destaca aspectos internos (a fantasia, a criatividade, a

interatividade, a ludicidade) e externos (as normatizações – denominadas pelo autor como *administração simbólica da infância*) que universalizam a categoria.

Essa administração simbólica da infância se dá devido a uma característica peculiar da geração, que é a sua inevitável dependência dos adultos. No entanto, a Sociologia da Infância tem nos auxiliado na compreensão de que tal dependência não pode ser extensiva a todas as dimensões da vida das crianças. Por exemplo, as crianças possuem experiências que lhes capacitam expressar seus pensamentos, pontos de vista visando à participação em decisões da vida social. Inclusive, a Convenção sobre os Direitos da Criança assegura que a criança é capaz de formar suas próprias opiniões, tendo o direito de expressá-las livremente em assuntos que lhes afetam, garantindo, ainda, a liberdade de expressão, de pensamento, consciência ou religião, de associação e reunião pacífica, além do direito à privacidade (QVORTRUP, 2010).

O que destacamos, portanto, é o reconhecimento teórico e legal da criança como sujeito de direitos, um agente político que constitui a sociedade, de forma criativa mas também reprodutiva. Portanto, tencionamos as imagens mais convencionais sobre a infância com as quais muitos professores e profissionais da educação ainda operam na contemporaneidade, impedindo às crianças que falem e contribuam para a resignificação do ambiente educativo institucional, mesmo sendo estes os sujeitos para os quais tal espaço é planejado e organizado.

Desde o início deste século, multiplicaram-se os estudos com crianças (LEITE, 2008; PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016; PIERRO, 2017), os quais confirmam que considerar as perspectivas das crianças no âmbito escolar, abrindo tempos e espaços para um processo reflexivo no qual elas narram suas experiências, contribui para pensar e organizar a escola e as práticas docentes de modo que a infância seja mais bem acolhida e tenha uma experiência mais significativa na escola.

No entanto, dados da pesquisa que empreendemos revelam que ainda há, nas escolas, uma relação de poder desigual entre adultos-crianças, na qual as crianças ainda são subjugadas em relações verticalizadas e muitas vezes até opressoras. A concepção de criança como sujeito social, que fundamenta diversos estudos na atualidade e a legislação vigente, infelizmente não embasa a maioria das práticas escolares e docentes. É como assevera Costa (2006, p. 96):

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção - enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza, e a insegurança.

Essa falta de preparo leva os professores a adotarem posturas que marginalizam a criança, seus saberes, suas emoções, suas formas de expressão e comunicação. Trabalha-se com uma criança idealizada e não com o sujeito concreto que compõe a sala de aula. Busca-se encaixar as crianças num modelo estereotipado que se acredita ser o ideal em detrimento do respeito às diferenças, à diversidade de modos de aprender, de se posicionar, de ser, de viver. Sobre o adultocentrismo que paira nos contextos institucionais, Hendrick (2005, p. 49) afirma:

Deste modo, a personalidade é sempre associada à idade adulta. Já que as crianças não são adultos, são excluídas de conjuntos de compreensões, tanto quanto é possível e desejável em relações humanas. O que quero afirmar é que os adultos não sentem que têm de investigar a natureza das suas relações com crianças, já que a compreensão delas consiste na falta de capacidade racional. Assim, facilmente se lhes nega a acção, privando-as, por isso, de direitos civis como pessoas. Isto permite que adultos ponham as crianças – os sujeitos do paternalismo – fora da definição de personalidade.

Nessa visão, as crianças são seres que não falam, não pensam, não sabem se defender, por isso carecem de governação contínua. Alguns relatos das crianças na investigação comprovam que esse tipo de visão ainda é predominante nas escolas campo da pesquisa:

“- Também quando a gente perde um lápis ou uma borracha, e a gente vai pedir para o diretor, ele falta engolir a gente, só brigando”.

“- Olha eu estava lá na fila com a R..., nós estávamos esperando e o chão estava melado e elas [as merendeiras da escola] empurraram nós e disseram saiam daqui porque não tem bis não. Aí jogaram água e não deram a merenda para nós”.

“- Minha amiga A... disse que um dia pediu licença para ir ao banheiro e ela [uma professora da escola] não deixou. Então, a A... fez xixi na roupa. No dia que ela [a professora] puxou as orelhas do menino e bateu a cabeça dele na mesa, o menino foi chamar o diretor e quando ele chegou, ela perguntou para a turma: - Eu fiz isso gente? É verdade? E a turma, com medo, disse que não. Aí eu disse: - É verdade! É verdade! E ela disse: - Deixa de mentir, menino, que eu nunca puxei a orelha de ninguém, não!”

Pelos relatos, é possível constatar as relações autoritárias nas escolas, que causam mal-estar, medo, apreensão e até revolta nas crianças. O diretor se comunica com as crianças de forma grosseira, sem fazer uma averiguação da situação nem explicar o porquê cabe a ele cuidar para que os materiais sejam utilizados de forma racional e responsável. Perde a oportunidade de também responsabilizar os alunos pelos seus atos e pelos materiais que são de todos. Da mesma forma, as merendeiras atuam de forma rude, chegando até a empurrar as crianças. A professora, por sua vez, como mostra a narrativa da criança, pratica a violência física e impõe às crianças da turma uma violência simbólica. Por medo de punição, as crianças

acabam por silenciar e aquelas que denunciam e fazem o enfrentamento, não são ouvidas pelo diretor.

Hendrick (2005, p. 48) conclui: “Só quando a mentalidade do adultismo for superada, será possível ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões”. Nosso olhar, nossos pensamentos, nossas posturas são, muitas vezes, automatizadas, inconscientes, sem uma reflexão prévia, contrastando com aspectos que marcam o universo infantil, como a inventividade, a ludicidade, a atenção aos detalhes, a espontaneidade. Diante desse entendimento, as crianças podem nos ajudar a organizar as instituições sociais de forma mais criativa, alegre e inovadora.

Por isso, acreditamos que ouvir as crianças pode desencadear elementos importantes para se instaurar nas escolas um amplo processo reflexivo que ajude a qualificá-las como espaços/tempos de ensinar, aprender e se abrir para o mundo mais amplo.

Formação continuada docente na escola: contribuições das narrativas infantis

Pela própria complexidade do processo educativo escolar, é preciso repensar continuamente a forma como organizamos os espaços, tempos e os materiais/objetos da escola. É inconcebível cristalizar as formas de organização institucional desconsiderando a dinâmica social, pois as mudanças que ocorrem no seio da sociedade interferem diretamente nas práticas escolares, assim como estas interferem na estrutura social.

Por isso, a formação continuada de professores aparece como uma questão emergente na educação, associada a outras questões, como infraestrutura física dos prédios, valorização dos profissionais, gestão escolar, disponibilidade de materiais, dentre outras. Logo, daremos ênfase à formação continuada docente tomando a escola como *locus* de formação.

Charlot (2002) chama a atenção para um afastamento existente entre a sala de aula e a pesquisa educacional, no entanto, acreditamos que atividades investigativas podem auxiliar no processo de mudanças institucionais. No caso da pesquisa com narrativas que desenvolvemos com as crianças, muitos apontamentos podem servir para a problematização e reflexão coletivas no sentido de aprimorar as práticas docentes e organizacionais. O próprio autor (CHARLOT, 2002, p. 99) destaca esse potencial no ouvir as vozes dos alunos:

Não sabemos qual é o olhar dos alunos com quem estamos trabalhando; não sabemos que eles estão funcionando numa lógica, diferente da nossa. E, assim,

quando encontramos certos comportamentos, pensamos que essas crianças são loucas, são esquisitas, são selvagens. [...] essa coexistência de duas lógicas [a do professor e a dos alunos], cada uma se pensando a própria legitimidade, sem conhecer a lógica do outro, é uma das principais fontes da violência escolar. Acho que a entrevista a um aluno singular ou a um grupo de alunos vai me trazer a sua subjetividade, como ele vive tudo isso. Esta é uma questão muito importante na formação dos professores.

Analisando esse pensamento de Charlot (2002) lembro de uma narrativa trazida por uma criança no grupo focal que traduz exemplarmente essa incompreensão de lógicas diferentes que resultam em situações de violência física e simbólica.

[...]

Kelly: - Os meninos brigam muito na sala. A professora chama o diretor e ele diz para chamar o coordenador. Ai ele só conversa com os meninos.

Ravi: - Tem confusão por causa do bullying, preconceito. Eles ficam botando apelido. A maioria é na hora do recreio. Se for na sala, a professora manda para a diretoria.

Flávia: - Eu só bato nas crianças porque elas ficam me apelidando. Eu tenho a esperança que um dia apareça alguém que converse com elas...

Marina: - Um psicólogo, né?

[Neste momento, todas as crianças calaram para ouvir a colega, de quem elas tinham falado durante diversos momentos da seção, apontando como uma aluna que bate nos colegas]

Flávia: - É. Eu já sofri muito. Até a professora já chegou a me apelidar. Eu não quero xingar ninguém, mas não quero que ninguém me xingue. A outra merendeira que empurra os alunos, ela não pode fazer isso, ela tem que distribuir a merenda. O diretor tem a obrigação de resolver esses problemas. É o papel dele.

[Percebi que a narrativa da Flávia comoveu muito as crianças. Parece que começaram a enxergá-la de outra maneira. Um breve momento de silêncio se fez pela primeira vez no grupo. Mas a mesma Flávia quebrou o silêncio].

[...]

Como podemos constatar pela interlocução, as narrativas das crianças, sobretudo de Flávia, trazem diversas questões que podem servir para a formação refletiva da equipe de profissionais da escola: 1) o bullying sofrido cotidianamente pelas crianças; 2) a inércia do diretor; 3) atos de violência física das merendeiras para com as crianças e das próprias crianças entre si; 4) a importância de momentos de escuta entre as crianças, de diálogo infantil. Concordamos com Valadares (2002, p. 199) quando este afirma que “[...] as reflexões são mais eficazes quando realizadas por um grupo, e, desta forma, a prática de trabalhos e planejamentos coletivos e interdisciplinares desponta com certa importância para a formação inicial e continuada”. A partir da reflexão coletiva sobre as questões expressas pelas crianças, uma tomada de decisão sobre como intervir permitirá aos profissionais desenvolverem um planejamento interdisciplinar situado, intencional e sistematizado.

Dessa forma, a escola configura-se como espaço formativo, e a formação continuada de professores ganha contornos democráticos, dialógicos, sendo as práticas que se desenvolvem

no interior da instituição o foco de análise que impulsiona mudanças para um melhor atendimento das crianças. Pimenta (2000a, p. 11) afirma que “[...] valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/ sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. Refletir coletivamente, tomar decisões no grupo, responsabiliza a todos pelas ações que serão postas em prática visando à melhoria do processo educativo na escola.

As crianças vivenciam experiências cotidianas no contexto escolar, e é para a aprendizagem e desenvolvimento delas que convergem as práticas gestadas pela equipe de profissionais da escola. Numa perspectiva crítica, de busca de uma educação emancipadora, é importante que esses sujeitos estejam incluídos em todas as instâncias de decisão, dentro de suas possibilidades e limitações, através de metodologias democráticas e dialógicas, adequadas para ouvi-los e considerar seus posicionamentos.

Como afirma Pimenta (2000b, p. 30), assim, a escola se produz “como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Sem uma concepção de escola democrática, com espaços/tempos que possibilitem a tessitura das diferentes narrativas pertencentes a sujeitos diversos (professores, gestores, demais profissionais da escola, famílias, pessoas da comunidade, e, claro, as crianças/alunos), os conflitos se multiplicam no contexto institucional. Formação em serviço requer dados da realidade escolar sobre os quais refletir, decidir e intervir. E a pesquisa que empreendemos mostra que as crianças podem contribuir sobremaneira para a produção desses dados.

Ao narrarem suas experiências, as crianças dialogam sobre a infraestrutura física da escola: “- *Para essa escola aqui melhorar precisa mudar muita coisa. Precisa de reforma. Aqui tem que ter lugar para as crianças brincarem*”; sobre a organização do ambiente educativo: “- *Poderia organizar essa sala, reformar e colocar mais jogos só para os meninos grandes ficarem. Aí, fazia outra maior, organizava com brinquedos só para os meninos pequenos. E ornamentava a sala para eles*”; sobre os direitos que possuem como alunos: “-*É obrigação da escola oferecer merenda para os alunos. Tem alguns alunos que saem de casa sem merendar, tem alunos que não têm dinheiro para comprar o lanche*”; sobre dificuldades com o deslocamento para a escola: “-*Professora, eu queria que a escola fosse mais perto da minha casa porque eu passo mal no ônibus*”; sobre as disciplinas: “- *A matéria que eu mais gosto é História e eu gosto menos de Matemática. Antigamente eu gostava, agora não gosto mais porque a professora quer que a gente decore a tabuada*”; sobre inovações na escola: “-

Sabe qual é meu sonho? Meu sonho é que a escola coloque internet, que a gente use as tecnologias para estudar”.

Esses são apenas poucos exemplos de falas das crianças nos grupos focais a partir das quais se pode pensar diversas dimensões do trabalho escolar, e em torno das quais pode ser organizada a formação continuada dos professores no contexto institucional. Essas falas trazem diversos elementos de análise para o aprimoramento das práticas pedagógicas e docentes. Infelizmente, este artigo não possibilita contextualizar essas falas nas interações que se deram em torno da discussão dos temas, o que pode ser melhor enriquecido numa oportunidade de formação.

Diante do exposto, reiteramos que as crianças, se ouvidas e consideradas suas narrativas, têm muito a contribuir para a formação continuada dos professores, pois fornecem questões importantes a serem problematizadas, refletidas, discutidas, de modo a aprimorar o planejamento e as práticas pedagógicas e docentes. São elas, portanto, atores sociais, aptos à participação.

Considerações finais

A pesquisa realizada com o objetivo de investigar os sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre a escola do campo e as práticas docentes nos deu subsídios para pensarmos além dos objetivos que definimos inicialmente. Ouvir as crianças foi um processo rico em aprendizagens e que muito contribuiu para a construção de teorias que embasem práticas mais dialógicas nas escolas, possibilitando uma educação crítica e cidadã.

No entanto, é necessário que, antes, seja superado o adultocentrismo que ainda prevalece no contexto escolar, rumo à construção de novas concepções de criança, de infância, de educação escolar, de prática docente, de gestão escolar. Tais concepções precisam estar fundamentadas em princípios democráticos, que reconheçam e valorizem a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, com destaque, neste estudo, para as contribuições das crianças.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In. MOREIRA, Antônio Flávio et al (Orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Repesando a escola – com a palavra, a criança da área rural. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008

MOMO, Mariangela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 365 pág. 2007.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, 2016, p. 111-125.

PIERRO, Gianine Maria de Souza. As crianças na escola, seus enredos e narrativas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 04, p. 205-219, jan./abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010. p.777-792.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, set./dez. 2011. p. 581-602.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.