

ESCUTAR AS CRIANÇAS E (RE) CONFIGURAR IDENTIDADES – INTERAÇÕES COM VOZ

*Conceição Leal da Costa¹
Teresa Sarmento²*

Resumo: A evolução sócio-histórica da escola, da educação escolar ou o pensamento sobre os professores e a sua formação mostram o quanto se têm ampliado as funções dos professores, redimensionando, inclusivamente, a natureza e a construção do conhecimento sobre as infâncias e as crianças. Para este texto mobilizamos a assertiva de que o professor é um profissional do humano, um interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas, em especial e aqui convocadas as crianças. Nessa perspetiva, a ação docente com crianças só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social, ou seja, com as pessoas nos contextos que habita no dia a dia, pensando no que é mais imediato, mas também com a sociedade e a cultura, em termos mais globais. Neste texto desafiam-nos, portanto, os modos de (re)configuração identitária pelos quais as experiências vividas são mantidas, permanecem amplamente desconhecidas e tantas vezes não são reconhecidas, sobretudo porque as investigações que temos realizado devolvem um *feedback* merecedor da reflexão profunda sobre o valor e a necessidade de escutar as crianças, valorizando uma ecologia dos saberes, mas também mais amplamente as aprendizagens e o desenvolvimento, pessoais e profissionais, derivados da vida e(m) interação.

Palavras-chave: Crianças. Escuta. Interações. Identidades. Educadores e professores. Aprendizagem e desenvolvimento.



¹ Doutora em Ciências da Educação; Investigadora do Centro de Investigação em Psicologia e Educação e Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação na Universidade de Évora, Portugal.

² Doutora em Estudos da Criança; Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança e Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

LISTENING TO CHILDREN AND (RE)CONFIGURING IDENTITIES – VOICE INTERACTIONS

Abstract: For this text, we mobilize the idea that the teacher is a professional of the human being whose action is developed in the interaction with other people, especially with children and their families. In this perspective, teaching children only makes sense if it is strongly imbued with a social commitment, that is, with society and culture in more global terms. Interaction-focused professional development in early childhood and in primary school are discussed. We are challenged by the modes of identity (re)configuration by which the lived experiences are maintained. The effects of children voice remain largely unknown and are often not recognized. On the other hand, the research we have carried out provide feedback worthy of deep reflection on the value and the need to listen to children, valuing an ecology of knowledge, but also more widely the personal and professional learning and development, resultant from life and(in) interaction.

Keywords: Children voices. Interactions. Professional Identities. Teacher learning and development.

ESCUCHAR A LOS NIÑOS Y (RE)CONFIGURAR IDENTIDADES – INTERACCIONES CON VOZ

Resumen: En este texto movilizamos la idea de que el profesor es un profesional de lo humano, un interventor consciente y crítico de su papel social, cuya acción se desarrolla en la interacción con otras personas, en especial y aquí convocadas a los niños. En esa perspectiva, la acción docente con niños pequeños sólo tiene sentido si está fuertemente impregnada de un compromiso social. Es decir, con las personas, en los contextos que habita en el día a día, pero también con la sociedad y la cultura, en términos más globales. En este texto nos desafían los modos de (re)configuración identitaria por los cuales se mantienen las experiencias vividas que permanecen ampliamente desconocidas y tantas veces no son reconocidas, sobre todo porque las investigaciones que hemos realizado devuelven un *feedback* merecedor de la reflexión profunda sobre el valor y la necesidad de escuchar a los niños, valorizando una ecología de los saberes, pero también más ampliamente los aprendizajes y el desarrollo, personales y profesionales, derivados de la vida e(n) interacción.

Palabras clave: Escuchar niños. Docentes. Interacciones. Aprendizaje y desarrollo. Identidades Profesionales.

Infâncias, crianças, voz e escuta – Ressonâncias da vida e(m) interação

*O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?
O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer: Migo!*
(Cecília Meireles, *Eco*)

Neste texto precisamos o sentido que pretendemos dar ao conceito de voz, de escuta, assim como de infâncias e de crianças, ao falar de aprendizagem e de desenvolvimento, em ambiente escolar, sem perder de vista uma abordagem holística destes processos. Começamos pelos primeiros. Anotamos que a sua utilização não tem sido isenta das diferentes significações que a sua complexidade convoca. Em diferentes estudos e autores, a voz e, conseqüentemente, a escuta, aparecem com uma conotação literal de discurso ou associada a narrativas que se contam, mas em muitos outros também encontramos a voz como referência à identidade, poder ou à agência de adultos e de crianças. Na senda do que lemos em Mcleod (2011, p.181)³, a voz dos estudantes reporta-nos para uma educação inclusiva que valoriza a diferença e a diversidade, a participação ativa e a co-construção de conhecimento, o que implica diferentes sujeitos e contextos. Trata-se da voz da criança, como participação e como direito, ou como refere o autor, pressupõe-se que existe um “intrinsic value of respecting student voice informs the promotion of student participation and recasts the position of learners, granting them expertise on their learning”.

Justificando a escolha da epígrafe, no sentido em que na poesia os elementos de valor simbólico e as imagens literárias requerem uma atitude ativa por parte de quem a lê para poder decodificar a mensagem, consideramos pertinente uma atenção à voz, na medida em que descompacta significados e efeitos de conceitos como participação, relações e interações, o que nesse texto tem especial interesse quando falamos de

³ Com essas expressões do autor, queremos dizer que o respeito pela voz dos alunos é assumido como um valor intrínseco e, portanto, necessário à promoção da sua participação, reposicionando-os como aprendentes e garantindo-lhes a apropriação do conhecimento pela própria experiência. Com esta ideia que alinhamos com o que defende Katz (2006, p.15), reforçamos que “as conversas e a comunicação só podem ocorrer quando *existe alguma coisa de que falar!* Algo que seja importante para os intervenientes, algo de interesse e significativo”.

aprendizagens docentes com as crianças e de desenvolvimento em contexto profissional. Falar de escuta e da respetiva ressonância mútua nas aprendizagens, com consequente desenvolvimento dos intervenientes e participantes em ambiente escolar é nesse sentido, promover o crescimento e aprofundamento de uma cultura de escuta e, portanto, da conversa e da participação em construções de saberes realizados em conjunto entre os envolvidos nas relações e no trabalho com a criança, com uma valorização respeitosa dos respetivos pontos de vista. Utilizamos, então, uma noção de escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspetivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em Educação. Mas, nesta perspetiva, nem sempre é clara a necessidade de alterar a natureza das relações com vista a estabelecer a sua horizontalidade, construindo verdadeiras proximidades e deixando que sobressaiam as possibilidades de se acompanhar e de se crescer em conjunto com as crianças tendo em conta a centralidade do seu papel nesses processos (CLARK, 2005). Concordamos, pois, com Larrosa (2010, p. 184) quando o autor diz que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” .

Na verdade, perseguimos por estudos que garantem a centralidade da criança como competente, sujeito de direitos e que buscam compreendê-la na totalidade, o que vai do pensamento ao movimento, à ação, à emoção e que reconhecem as suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos e plenos de ser e de viver em sociedade (PASSEGGI et al, 2014). Desde os anos noventa que se tem tornado cada vez mais evidente essa “passagem da representação da criança “como um “vir-a-ser-humano”, que a tornava «invisível», para aquela de sujeito de direito” (PASSEGGI et al, 2014, p.86), ou por outras palavras, que se vem a olhar a infância tendo em conta a alteridade da criança. Uma extensa bibliografia publicada dá conta de vários avanços científicos e de crescente interesse nessa área, como por exemplo Sarmiento (1997, 2005), Vasconcellos e Sarmiento (2007), Passeggi et al (2014) ou Passeggi, Nascimento e Silva (2016), sendo, estas últimas, equipas com quem também nós trabalhamos nesta linha.

Falar de infância é, pois, assumir que se trata de uma categorização “historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365), sendo, por isso, um conceito que remete para um processo de sucessivas (re)construções. Nesse processo, ainda que muitas vezes de forma invisível ou invisibilizada, as crianças – sujeitos integrantes da categoria infância – assumem, ou deveriam assumir, protagonismo, pelo que se trata de um processo constantemente atualizado na prática social, em diversos contextos, a partir das interações das crianças entre si e das crianças com os adultos. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade, assumida aqui também como uma ‘categoria social do tipo geracional’ (QVORTRUP, 2000; ALANEN, 2001; SARMENTO, 2005), por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

No que respeita a criança, James e James (2008) definem criança como ser humano nos estádios iniciais do seu ciclo de vida, em termos biológicos, psicológicos e sociais; é um membro de uma geração que ocupa provisoriamente esse espaço referido como infância. Alanen (2001, p. 20-21) diz que “as crianças são construídas na sua identidade e diferenciadas dos adultos, o que envolve a acção social (‘agency’) das crianças, sendo um processo que se estabelece na prática social”. As interações com as crianças são um aspeto fundamental nas relações que mantêm com os adultos, na medida em que, como refere Katz (2006, p.21), sendo “ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas” traduzir-se-ão em ambientes de boa qualidade. Assim, as aprendizagens e o desenvolvimento de todos vão acontecendo nos quotidianos, com uma participação ativa em experiências valiosas que são escutadas porque as competências sociais e o sentido de autoria são realmente valorizados (KATZ, 2006). Portanto, na imagem de criança que perpassa nesse artigo realçamos a sua agência⁴, entendendo-a em linha com os autores acima referenciados. Destacamos Alanen (2001) na medida em que entendemos a criança na sua completude e como ator social pensante, competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação, também por isso, se processa com

⁴ Por ‘agência’ definimos, com Alanen (2001), a ação social das crianças, entendendo cada uma como ator social pensante e competente para expressar ideias e fazer escolhas nas diversas situações e diferentes contextos que habita.

base em interações entre si e com os adultos, em contextos diversos. Reforçando a ideia, assumimos igualmente que “as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas” (TOMÁS, 2014, p. 140), o que também não é indiferente para tal forma de pensar as crianças. No fundo, essa é uma ideia que implica entendê-las “como seres ativos e não objetos de intervenção e meros recetáculos da ação adulta, como seres com poder de ação, ainda que nem sempre convergente com a ação dos adultos” (TOMÁS, 2014, p. 141). Tais relações e interações implicam a conflitualidade das ideias e o erro assumido como positivo, em processos comunicacionais que empreendem pré-disposições para as aprendizagens, como anota Katz (2006). Nas palavras desta autora, “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo (KATZ, 2006, p. 18), as implicações pedagógicas são de tal forma relevantes em ambiente escolar, que é recomendado o papel encorajador que o adulto deverá assumir no seu dia-a-dia. Não nos queremos alongar sobre esse entendimento de agência da criança, sobre as suas implicações, nem correr o risco de nos desviarmos do âmago do que é o objeto da nossa partilha neste artigo. Porém, é também verdade que pretendemos robustecer os fundamentos de base que o nosso estudo adotou, trazendo à ribalta que as identidades docentes perseguem trajetórias onde se evidenciam múltiplas influências das interações que mantêm com as crianças nos quotidianos, assim como com as respetivas famílias. Quiçá, deixamos aqui carrilar a ideia de necessárias horizontalidades nas relações e interações, porque são transformadoras e criativas, captam necessidades de participação das crianças nas interacções sociais e, ao mesmo tempo, servem para que os adultos (re)pensem e inovem os ambientes educativos, as organizações e os espaços onde se desenvolvem trabalhos com elas e, conseqüentemente, façam acontecer a pedagogia.

Prosseguindo nessa perspetiva, “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interacção activa com outras pessoas e com a sociedade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p.87). Assim, o interesse da pesquisa que nos tem movido reside exatamente aqui: assumindo que o processo educativo se desenvolve na base de interações entre crianças e destas com adultos; reconhecendo e assumindo um posicionamento crítico sobre as perspetivas verticalistas de assunção do poder dos adultos sobre as crianças; e sustentando-nos de um referencial teórico que reconhece o

peso das imagens de criança e de infância como determinantes da ação pedagógica, o sentido de educação que procuramos traduzir implica o reconhecimento da agência da criança (SARMENTO, 2016). No fundo, enquanto docentes na formação de educadores/professores, na investigação que realizamos e as práticas educativas que subscrevemos estão sustentadas no reconhecimento das crianças como sujeitos a quem é reconhecido o direito de “poder vivenciar ativamente sua infância com dignidade e respeito apropriando-nos das recomendações inscritas na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo Estado” (FAVORETO; ENS; 2015, p. 46).

Entendemos, efetivamente, que as relações entre uma criança e um adulto consistem nas relações entre dois seres humanos, com experiências de vida muito diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo, instituídos de poderes assimétricos, a influência que estas circunstâncias podem ter na vida de uns e de outros difere em cada contexto de vida (SARMENTO, 2016a). Entre muitos autores, ilustramos com o que nos diz Malaguzzi (*apud* DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), ou seja, em Reggio a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os tipos de pensamento, concepção, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância. É um facto que nas últimas décadas são muitos os estudos que confirmam as manifestações de vontade e de tomada de iniciativa de crianças e impondo a valorização das interações educativas, pelo que escutar as crianças se torna um princípio fundamental na pedagogia e na formação profissionalizante que almejamos. Nessa linha, entendemos o processo educativo como cooperado, o que se constitui uma exigência para a qual precisamos de uma formação e conscientização do nosso papel de adultos na promoção da autonomia e do acompanhamento de crianças em ambiente educativo, reconhecendo que conhecer os mundos sociais e culturais da criança, implica assumir o valor de fazer isso com profundidade.

Acompanhar remonta ao desenvolvimento humano e o mesmo será dizer ao processo de conhecer-me, conhecer o outro (crianças, infâncias, contextos), ter trajetórias de vida e experiências reconhecidas e valorizadas. Utilizando palavras de Passeggi (2011, p.8), o processo de humanização pela apropriação da linguagem e construção de sentidos “é um fato antropológico. Desde a mais tenra idade, nos inserimos

nas esferas sociais onde vivemos, ouvindo e narrando o que se passa no mundo e em nós mesmos. É assim que nós humanizamos o tempo e os fatos, que nos afetam” .

Desse modo, o papel do adulto quando em ambiente escolar com crianças remete para uma necessidade premente de uma cultura geral grande e de múltiplos saberes que, entre outros aspetos, permitam conhecer a ecologia da criança e da infância em que se inscreve. Uma ecologia de saberes que torne possível construções de sentidos e de significados com elas. Uma profissão complexa, onde a mudança e a incerteza imperam, mas onde a vida dos quotidianos implica tomar sucessivas decisões e, nessa complexidade, valorizar os processos comunicacionais e, assim, as interações nas suas diferentes vertentes. No fundo, apontamos para uma conceção ética do encontro que deve ser promovida (DAHLBERG; MOSS; 2005), mas também da noção de um espaço/tempo vivido com as crianças e não para as crianças, numa derivação da ideia de *espaço das crianças* assim denominado em Dahlberg, Moss e Pence (1999).

Em muitos estudos e autores encontramos o quanto as relações são essência no desenvolvimento dos seres humanos, uma plausível justificação da escolha desta entrada pelas interações que implicam e estão implicadas no desenvolvimento de docentes dos anos iniciais. E, nesse sentido, viver é fazer um percurso de contínua (re)configuração identitária, no qual, e para tanto, precisamos do eu e do outro. Ou seja, um processo que torna visível que crianças e adultos são fundamentais nas trajetórias da vida de uns e de outros, no quotidiano espacial das escolas, mas sobretudo no que respeita à dimensão temporal da vida co-construída em conjunto, constituindo-se uma base para as aprendizagens e, conseqüentemente, para o desenvolvimento.

Será no ponto seguinte que nos detemos no conceito de identidade, nas questões que nos movem enquanto docentes da universidade e formadoras de futuros educadores/professores, assim como na metodologia do estudo que nos permitiu compreender e exemplificar o quanto as relações e as interações com crianças (sem esquecermos as *famílias* que as acolhem), podem ser fundamentais no percurso de educadoras de infância e de professoras. Assim, coube aqui fazer esta ligação que justifica, desde já, o enlace que se segue.

(Re)configuração de Identidades – Adultos e Crianças em Desenvolvimento

*Uma coisa bela não contém nenhum bem,
a não ser ela própria, na sua totalidade,
tal como nos aparece.
Vamos até ela,
Sem saber o que lhe pedir.
E ela oferece-nos a própria existência.
Não desejamos outra coisa,
já possuímos
mas desejamos ainda.
Só que ignoramos absolutamente o quê.
(Simone Weil, A beleza é só espelho)*

Entendida a identidade como um processo de (trans)formação pessoal, entendemos a ação educativa como um projeto de vida em docentes, projeto esse construído em relação com crianças, quando falamos de professores dos Anos Iniciais ou de educadores de infância. Ao fazerem das suas práticas uma ação total, em que a modocência tem em conta um desenvolvimento curricular que abarca igualmente uma ecologia dos saberes sobre infâncias e crianças, mas também sobre si. Pensamos, pois, que, ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões num trabalho conjunto, refletem-se e constroem-se saberes profissionais, atitudes e valores com as crianças e devem permitir-se reavaliar também, num continuum, as suas identidades. Uma transformação que se opera nos caminhos da vida, onde o outro é a possibilidade de uma travessia em companhia permitindo a transformação de si e dos contextos que são habitados. Contudo, e olhando para a epígrafe, para conhecer respostas é necessário reconhecer “os constrangimentos *da situação de interação*, os potenciais e limites da relação e estatutos sociais/relações de poder e saber. Por isso, até chegar ao conhecimento de como é a experiência (por exemplo) de discriminação do outro que conosco dialoga, há que desenhar o mapa e trajetória do encontro” (LERCHNER, 2014, p.102).

Não esquecendo que “*o mundo pula e avança*”⁵, o progresso de alguns estudos em várias áreas dos saberes, nomeadamente das neurociências, reportam que relação, sentimentos e cultura parecem relacionar-se intimamente (DAMÁSIO, 2017), ideias a que não podemos ficar indiferentes quando neste texto tomamos como enfoque a influência das crianças nos percursos profissionais de docentes dos anos iniciais, partindo de um

⁵ Expressão retirada do poeta português António Gedeão, no poema “Pedra Filosofal”.

estudo com narrativas de profissionais. Segundo o autor, os sentimentos “são estados mentais fundamentais, talvez os estados mentais mais fundamentais, aqueles que correspondem a um conteúdo essencial e específico, o estado interno do corpo dentro do qual surge a consciência” (DAMÁSIO, 2017, p.220). Assim, referem-se primordialmente à qualidade do estado de vida no interior do corpo antigo, o âmbito das recordações, das lembranças de anteriores acontecimentos arquivados nas nossas memórias. Falar de sentimentos e de educação como processo implica pois, nos nossos dias, falar de sentimentos como experiências mentais e, portanto, sentimentos conscientes entendidos como experiências de vida baseadas em representações, imagens multidimensionais das configurações dos processos da vida. Como refere Damásio (2017, p.229) “a memória, a linguagem, a imaginação e o raciocínio são principais participantes dos processos culturais, mas não existem sem a criação de imagens” e adianta que “curiosamente, afetos e consciência são também as faculdades que se perderam de vista, escondidas pelas revoluções racionalista e cognitivista”.

Tudo isso serão ingredientes que uma formação de educadores/professores não pode olvidar, mas sobretudo tem que promover numa práxis que desejamos que conjugue a dimensão afetiva, os sentimentos e as emoções. Uma escuta das crianças que entenda que nos damos a conhecer quando nos contamos através das diferentes linguagens ao alcance da criança. No fundo, o valor heurístico e hermenêutico do encontro, que a escolarização tem vindo a contrariar e que os processos holísticos de aprendizagem reivindicam quer para os adultos como para as crianças.

Como dizíamos no início, a evolução sócio-histórica da escola e da educação escolar mostra o quanto se têm ampliado as funções dos professores, redimensionando, inclusivamente, a natureza e a construção do conhecimento sobre as infâncias e as crianças. Na afirmação de Nóvoa (2009, p.31), “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”, encontramos a ideia que não basta instruir, há que colaborar na socialização, na inclusão social, na construção partilhada de valores. Assim sendo, incorporar a pessoa nos processos de formação e de socialização profissional é para nós uma necessidade sustentada e fundamental, em especial, quando enfatizamos a influência das interações com as crianças no desenvolvimento de professores⁶. Ora,

⁶ Ainda não o referimos, mas convém esclarecer que tomamos como sinónimos os termos educador, professor e docente, assumindo que neste texto falamos de adultos e profissionais que trabalham com crianças em ambiente escolar, nomeadamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em

nessa linha de entendimento, onde imperam os consensos em torno da incerteza e da complexidade na profissão docente, consideramos que para compreendermos a ação, as crenças, os conhecimentos, os pressupostos, as finalidades dos professores, temos que ouvir e desocultar de sentido as suas narrativas, já que, como defendem Connelly e Clandinin (1990, p.2), “O estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Esta noção geral transfere-se para a conceção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros” .

Enquanto fenómeno e estratégia investigativa as narrativas, sob a forma oral ou escrita, podem constituir-se um método de estudo poderoso em Educação. A escuta, a reflexão, a análise e a (re)interpretação permitem alcançar, simultaneamente, espaciotemporalidades e evolução de acontecimentos, nomeadamente na construção do conhecimento profissional de professores, a partir de encontros entre história e memória, e confrontos entre voz interior e voz exterior, ultrapassando os limites de uma cristalização que a disciplinarização nos parece ter vindo a dificultar percursos exigentes mas ao mesmo tempo esclarecidos.

Uma abordagem sobre identidades, onde as crianças tomam centralidade na respetiva (re)configuração, não pode ignorar as histórias de vida, as quais permitem aceder ao conhecimento de experiências e significados que os atores sociais (neste caso, os professores) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (JOSSO, 2002; 2007), dimensão esta fulcral para a construção da sua identidade.

O acesso a narrativas biográficas de professores permite-nos enunciar algumas ideias que nos parecem centrais para a abordagem de reconfigurações identitárias onde crianças tomaram centralidade. Evidencia-se ainda a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (BOLTANSKI, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas ganham significado.

Portugal, o lugar de onde falamos, os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico são docentes generalistas que, como explicitamos anteriormente, perseguem atualmente uma formação binária o que para nós faz com que tome centralidade uma pedagogia para a monodocência com crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, assim como um olhar conjunto para a formação que congrega os dois grupos profissionais.

Daí a importância da formação pessoal ao longo da vida, “propiciadora (ou não) da construção de competências relacionais que viabilizem o reconhecimento do *outro*, em especial as crianças com quem vivem os seus quotidianos, como pessoa com a qual se promove educação” (SARMENTO, 2009, p.326). Como anotamos num texto anterior para além do conhecimento de conteúdo, para ensinar os professores precisam ter outros conhecimentos. Reforçamos a ideia de que a “identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenómeno relacional” (MARCELO, 2008, p. 20), assinala que a mesma decorre de um processo evolutivo de reinterpretações contínuas das experiências, as quais promovem aprendizagens ao longo da vida. Pensando no papel que as crianças poderão assumir na reconfiguração identitária e entendendo a formação como andaime, subscrevemos Severino (2006, p.621), o qual defende que a “formação significa a própria humanização do homem [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa”.

Consequentemente, a construção identitária pode ser vista como uma ação coletiva entre professores, mas também nas interações com as crianças e as comunidades, porque a educação é, também ela, uma ação coletiva. É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem aprendizagens essenciais, não técnicas, mas fundamentais no exercício da profissão. É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores redefinem a forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa, sem esquecer que, em nosso entender, as metamorfoses da existência deverão almejar um bem comum.

Todavia, os professores são atores sociais com um mandato próprio – cumprirem determinadas finalidades educativas, que se distribuem por funções como a instrução, a socialização, a personalização e outras, que desenvolvem a sua ação em escolas social e historicamente situadas. Ora, retomando a ideia de infâncias e de crianças antes exposta, reafirmamos que não há um universal de sociedade, mas que há sociedades concretas, localizadas em espaços e tempos específicos. No entanto, verificam-se alguns fenómenos comuns nos tempos atuais que nos obrigam a entender este mundo como uma sociedade ampla, sujeita a esse processo designado de globalização, que oculta, e

muitas vezes faz submergir, os traços identitários de cada comunidade. São muitos os autores que nos mostram, ainda que de forma nem sempre direta, a relação de proximidade entre a globalização e a visão atualmente dominante no campo da educação e da formação de professores: ou seja, da relação estrita entre o poder económico e a tendência crescente para uma formação de base reprodutora, com repercussões na construção identitária dos professores e esquecendo dimensões humanas que, entre outras consequências leva a ignorar e desperdiçar o seu potencial construtivo, remetendo-os por um lado para um papel passivo, e por outro tendendo a esquecer que as interações são promotoras de construção de saberes (SARMENTO, 2017).

Recusando esses posicionamentos extremos, inserimo-nos no grupo de profissionais – investigadoras/professoras da universidade/formadoras de professores - que acreditam que faz sentido questionar a hegemonia dessas posturas, fazendo para nós sentido ouvir o que nos dizem os professores. No fundo, pertencemos ao grupo dos que, como refere Nóvoa (2017, p.1118), acreditam na transformação, num caminho que continua e não enclausura, pois os determinismos “são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação”. Da improvisação e tomadas de decisão em realidades diversas, a vivências, encontros ou acontecimentos que dependem dos grupos e contextos aos quais se pertence ou em que se está inserido, há aspetos que se revestem de uma dimensão colectiva que afeta o professor, mas que insistem na possibilidade e autonomia que um agir e intervir consciente permite mudar, em si, nos outros e nos contextos em aproximações que se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características definitórias do que é ser um profissional da educação de crianças pequenas.

Refletir em Interações de Professores com Crianças (e Alguns Esclarecimentos Metodológicos)

O presente texto assenta numa investigação internacional, com o foco na construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores experientes, com a finalidade de analisar como as identidades profissionais comportam mudanças a nível dos princípios, fundamentos, práticas e finalidades educativas de docentes que trabalham com crianças entre 3 e 10 anos. Partiu-se da seguinte questão: como integram os professores na sua identidade profissional as alterações que se

processaram nas últimas décadas na sociedade em geral, na sua vida pessoal e no sistema educativo em particular?

Em termos metodológicos optamos pelo método biográfico, com entrevistas narrativas, por considerarmos ser esta a metodologia mais adequada face ao objeto de estudo e à concretização dos nossos objetivos. Entre as quatro dimensões que o projeto abarca – formação, experiência, interações e inserção em organizações – **nesse texto focamo-nos sobre as interações com crianças enquanto constitutivas e (re) construtoras de identidades profissionais.** Correndo o risco da repetição, assumimos, portanto, que as identidades são entendidas como construções realizadas por cada agente social na interação com a multiplicidade de contextos de que participam, colocando desde logo a criança como agente e sujeito de direitos. A escuta de narrativas de professoras permitiu-nos compreender como as interações com crianças se foram diversificando, ao longo das trajetórias profissionais, a maior ou menor dependência da regulação educativa e das suas circunstâncias de vida. Ressalta o que contam sobre mudanças que acontecem ao longo dos percursos e os momentos que afirmam marcar a vida profissional, fazendo mudar os seus olhares sobre a criança, o que na prática se traduz em formas diversas de trabalhar com as mesmas.

Conhecedoras de que a vida das crianças de hoje é muito diferente das suas próprias vidas, apoiadas em memórias eufóricas das suas infâncias - *“Eu fiz coisas, fiz coisas que os meninos hoje não conseguem fazer, ou não têm oportunidade de fazer”* (Ana, E1) - aliado ao compromisso de efetivar os direitos que a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca promulgaram, leva estas profissionais a repensarem muitas das suas ações. No próprio ato de produção da narrativa, a Cristina reflete na sua ação pedagógica, balizando-a com as suas memórias de infância:

Nós às vezes agimos muito como adultos, por exemplo, eu tinha imensa dificuldade em comer a minha mãe punha-me o prato de comida, eu achava sempre que aquilo era imensa comida, e sei o que sofri a olhar para a comida e não me apetecer comer, não ter vontade... não conseguir comer, e ser obrigada a comer. E às vezes custa-me imenso passar ali na cantina e vê-las (às crianças) serem obrigadas a comer ... eu arranjo ali uma brincadeira e metade da comida desaparece! ... elas têm direito a não gostar, têm direito a não gostar de fazer determinada coisa, têm direito a não gostar de comer determinado alimento, e têm direito a gostar de fazer mais umas coisas do que outras.

Ao articularem o seu passado com o seu presente, esses olhares são integrados na forma de ver, de pensar e de ser dos professores, o que é incorporado nas suas práticas

profissionais; a pessoa/profissional vai-se transformando mediante o contexto externo, a partir da interação que estabelece entre o que é seu (crenças, saberes, valores, práticas) e o que é do contexto (as crianças, as condições sociais, os conhecimentos, as orientações globais, etc). Torna-se também evidente na análise destas narrativas que ao mesmo tempo que dirige a atenção das crianças para a compreensão de novos saberes, o professor aprende com as próprias crianças (SARMENTO, 2016). Como diz a Cristina (EI) “[...] os grupos fazem o nosso trabalho, há grupos que temos que fazer andar e há grupos que nos fazem andar, que estão sempre a pedir coisas [...], ou, como salienta a Dulce (EI),

[...] As crianças têm as reações mais estranhas até nós percebermos o porquê, o que é aquela reação e quando acontece, mas é preciso compreendê-las... Geralmente, é face a essas atitudes, nessas situações que eu acho que ainda preciso de saber muita coisa, quer para abordar os pais quer para os escutar quando me contactam”.

Nessa dinâmica interativa ficou claro que “as crianças tomaram centralidade, tornando-se agentes na ação e na formação, de si e dos adultos, partindo-se do que sabiam e não de *deficits*” (LEAL DA COSTA & NUNES, 2016, p. 133).

Na narrativa de Isabel (EI), tal como em outras, é manifesto o compromisso com a vida das crianças, reforçando-se o caráter humano da profissão docente:

Mantenho um compromisso ético com as crianças mais vulneráveis (CRC, 1989, artº 28 e artº 29), como um direito a todas as crianças, criando igualdade de oportunidades. Procuo desenvolver a qualidade do ambiente educativo, em que a sala pretende ser um espaço com sentido, um microcosmos de uma sociedade democrática e de cidadania, criada pelas crianças, de onde irradia toda a vida do jardim-de-infância.

Em algumas narrativas é possível descortinar a ambiguidade entre o uso de *discurso correto* em que a criança é reconhecida como agente, ator social participante nos processos de decisão e, por outro lado, a descrição de práticas pedagógicas transmissivas. Por outras palavras, encontramos uma narrativa que parece manifestar a ideia de uma educação de qualidade que pressupõe que as crianças tenham oportunidade de interagir umas com as outras, com os adultos e com o ambiente– “*Nesta dinâmica de trabalho, todos participam, todos planificam as suas atividades, todos vão inventariando os problemas e arranjam soluções*” (Teresa, EI) -, mas, ao mesmo tempo, ainda que muito bem intencionado, um discurso fortemente normativo, em que o *deve* e o *tem que* está demasiado presente - “*o educador é aquele que orienta, que desperta na criança o desejo de construir o seu próprio conhecimento*” (Teresa, EI) –, revelando uma

postura de quem, externamente, *leva* o conhecimento e a vontade de aprender à criança. Neste caso parece-nos evidenciar-se que a educadora valoriza a linguagem como base para lhe permitir iniciar e manter interações sociais (SIM-SIM, SILVA & NUNES, 2008), e, ao mesmo tempo, mostra reconhecer que as crianças precisam de interações amplas e continuadas com adultos significativos (KATZ, 2006). Valorizando interações enriquecedoras e envolventes, deixa transparecer a ideia contraditória de que as crianças (ainda) não são vistas como construtoras de um modelo do mundo, e como alguém capaz de encontrar sentido para as experiências, através da conversa ou da troca de palavras ou discussão de ideias com outros.

Ao narrarem as suas experiências pedagógicas, recorrentemente as professoras realizam um processo de distanciamento no sentido de procurarem analisar os seus posicionamentos, mostrando que a reação das crianças direciona ou influencia a ação profissional, como nos conta a Elizabeth:

Apesar de ser um grupo agitado e com a necessidade da intervenção do adulto em muitas das situações de conflito, as ocorrências dentro da sala diminuíram e o facto de registarem no 'Diário' para depois se discutir na reunião de 'Conselho'⁷, ajuda na sua gestão. A minha esperança de conseguir regular alguns comportamentos menos apropriados não se esgotou e conto com as reuniões de conselho para esta árdua tarefa.

Neste caso, apoiar aprendizagens holísticas e diversificadas, com uma abordagem positiva do erro e com questionamento, parece ajudar a construção da ideia da participação e de vivências democráticas a partir da escuta atenta da criança e procurando que ela aprenda a escutar o outro, portanto, uma construção de aprendizagens mútuas e em comunidade. No fundo, verifica-se a participação de vários atores sociais, o que vai possibilitando a ampliação e a negociação de significados, assim como a reflexão, o que é anotado como prática pedagógica de qualidade em Folque, Leal da Costa & Artur (2016).

Nas narrativas recolhidas surgem muitas reflexões que evidenciam as preocupações com as dificuldades que os pais manifestam em atender adequadamente os seus filhos, com reflexos irrefutáveis na interação pais-filhos e pais-professores: "(...)*porque as pessoas não têm tempo, os pais não têm tempo, não estão disponíveis para os*

⁷ O Diário e o Conselho são dois instrumentos pedagógicos próprios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Portugal, modelo este que valoriza a autorregulação partilhada entre as crianças e os professores, onde a participação e a cooperação são centrais na qualidade do trabalho curricular.

ouvir [...] eles têm necessidade de falar, de escrever às vezes... [...] Quando o relacionamento, por exemplo, de um familiar não está bem, quando há problemas entre os pais, eles sofrem imenso [...]" (Maria, 1Cc).

As alterações a nível das tipologias e dinâmicas familiares encontram-se muito presentes nas narrativas, mobilizadas como muito pertinentes na diferença de interações que se estabelecem e da influência dessas interações nas representações e práticas profissionais:

Ao mesmo tempo que o número [de tipo de famílias] aumenta, o que é dramático, é que cria perante eles uma igualdade, um paralelismo em que eles sentem, se lhes possibilitarmos, partilharem. Dizem, por exemplo: "Eu já sou igual à Maria, porque à Maria por vezes já lhe aconteceu a mesma coisa" [...] eles próprios depois conseguem encaixar-se no contexto, o que passa, quase, a ser normal [...] há um padrão por eles reconhecido, na minha opinião que se está a criar, mas onde eles se integram e não se sentem sozinhos (Dulce, EI).

Neste 'o que é dramático', a Educadora revela o seu posicionamento face a alterações sociais a ocorrerem, obrigando-a a repensar as suas interações no reconhecimento de como a aceitação das novas tipologias familiares se justifica pelo facto de a normalização da aceitação destas situações conferir segurança às crianças. Por outras palavras, parece-nos evidente que estas docentes, quer em Jardim de infância, quer no 1º Ciclo, assumiram o risco de escutar a voz das crianças, pondo em causa práticas e conceções antes não questionadas, com a habilidade de aprender "a partir de diferentes pontos de vista e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem" (CORREIA, CALDEIRA, PAES, MICAEL & VITORINO, 2002, p. 24).

Giroux (1998) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores exercem "[...] ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem" (GIROUX, 1998, p.176); ou seja, para além ou mesmo antes dos conteúdos académicos, os professores de crianças pequenas, aprendem e trabalham a partir da relação que estabelecem com as crianças, as famílias e a comunidade, intervindo pouco a pouco na transformação social. Embora as interações entre pares não tenha sido o nosso foco de análise e partilha neste texto,

consideramos que não fica mal referir que as identidades profissionais nos obrigam a analisar processos de construção social contingentes, que se articulam com o tempo e as circunstâncias, na diferenciação e na generalização (DUBAR, 1991; SARMENTO; 2009, 2015; FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016; LEAL DA COSTA; CAVALCANTE, 2017; SARMENTO; LEAL DA COSTA, 2018, no prelo), o que nesta dimensão, dada a complexidade das interações exigidas, se torna muito premente e edificante. Na narrativa sobre um processo de formação coletivo entre educadoras, muito baseado na socialização da reflexão sobre práticas pedagógicas com crianças, é manifesto o interesse desta forma de construir conhecimento para a formação pessoal/profissional, como nos diz Júlia (E1), "*Com a riqueza das partilhas aprendemos a mudar o nosso olhar, a apurar a nossa sensibilidade*".

Terminando Sem Concluir

Terminado esse texto é tempo de sistematizar as ideias centrais que procuramos apresentar no mesmo. Para tanto ressaltamos os seguintes aspetos que consideramos tomarem centralidade na (re)configuração identitária de docentes, conhecimento que não nos deixa indiferentes na docência, na formação de educadores/professores que se pode fazer numa universidade e em todo o trabalho que, quer como docentes quer como investigadoras, fazemos e se impõe fazermos com os profissionais em contextos diversos.

Desde logo, uma abordagem específica das interações de professores com crianças permite desocultar algumas ambiguidades entre discursos apologistas da relevância das interações horizontais criança-adulto, com reconhecimento da agência das crianças e, por outro lado, descrições de práticas em que a ação está concentrada no adulto, mantendo-se a criança como simples respondente.

Ao mesmo tempo, as narrativas manifestam propósitos e princípios educativos na defesa do bem-estar e do incremento dos direitos das crianças. Mas também é possível desvendar transições ideológicas nas professoras quando partem de um modelo ideal de família e de sociedade conotadas com as suas infâncias e as realidades diversas com que se confrontam atualmente, o que as leva a repensar as suas interações com as famílias das crianças de que são responsáveis e as práticas pedagógicas que desenvolvem atualmente.

Nessa análise fez-se sentir a necessidade de profundo e continuado conhecimento dos sujeitos e dos contextos de prática profissional para acompanharmos, realmente, atuais e futuros docentes, assim como apelos ao reforço de sinergias de cooperação entre docentes da universidade, docentes das escolas, futuros professores e contextos escolares – um tecer da formação e da transformação, quiçá que deve abranger a *Cidade*, no sentido mais amplo do termo.

Percecionando que investigação e docência na universidade podem igualmente tomar os contornos de uma co-construção de saberes, quando com os outros entrelaçamos memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo com construção de sentidos, compreendemos que trabalhar na formação de professores nos tem permitido, de alguma forma, operacionalizar a significação do cuidar e acompanhar enquanto dimensões estruturantes no desenvolvimento humano. No fundo, a nossa atividade com professores, ao desocultar processos pelos quais a vida cotidiana foi acontecendo, deixa-nos inscrever uma certa dimensão operatória do conceito de cuidado na prática profissional educativa e afirmar que pode ser também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. Certamente foi não silenciar conexões entre conhecimentos que se narraram e o que se viveu, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimiram nos atos de viver e de narrar, ressaltando o acompanhar em desfavor do ensinar ou mesmo do mediar no trabalho escolar com as crianças. Almejando uma outra ideia de escola que não cabe aqui esboçar, mas que não podemos negligenciar, tomamos por esta via uma forte consciência de que um certo positivismo institucional contagia o vital do discurso da pessoa e profissional, dificultando projetos e processos de mudança. Dito de outro modo, na pessoa e profissional que se dá a ler como um texto narrativo, revela-se o ser holístico, implicando um valor para a linguagem, mas também para a vida vivida no tempo de a viver em interação com as crianças.

A curiosidade que nos moveu inicialmente no projeto de investigação que esteve na base da partilha escrita neste texto, levando-nos a focar a identidade profissional como objeto de estudo, mais propriamente a sua (re)construção utilizando a via da investigação biográfica com entrevistas narrativas por ser a que consideramos mais adequada, levou-nos a nós, formadoras de professores e investigadoras, a uma busca de sentidos para a ação profissional na universidade e o papel a assumir nas duas vertentes. Garantidamente, esta tem sido uma oportunidade para afirmarmos valores intrínsecos da

pesquisa biográfica – “ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Restam-nos poucas dúvidas de que a participação em projetos e processos de investigação colaborativos onde as crianças também têm lugar, é um desejo de todos os que participaram nesta investigação e construção de conhecimentos valorizando as interações. Consideramos, enfim, que só assim, em conjunto, podemos realizar e fazer acontecer a mudança e, simultaneamente, desconstruções que valorizam as pessoas, as aprendizagens, os conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um e de todos os participantes. Motiva-nos, enfim, enquanto docentes e investigadoras, a continuar esta caminhada, a contrariar estereótipos, a questionarmos saberes inacabados, a valorizar a diferença que nos fortalece. Enfim, um caminhar para nós na certeza de que “A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores” (COUTO, 2006, p. 54).

Referências

- ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry (Org.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 2001. p. 11-22.
- BOLTANSKI, Luc. *Les cadres: la formation d'un groupe social*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1982.
- CLARK, Alison. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, Abingdon, v. 175, n. 6, p. 489-505, 2005.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- CORREIA, Ana et al. As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, Lisboa, v. 15, n. 1/3, p. 261-283, 2002.
- COSTA, Conceição Leal da; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Alteridades(s), escritas de si e reflexão: olhares cruzados sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 25, n. 10, p. 108-126, 2017.
- COSTA, Conceição Leal da; NUNES, Sandra. Tornar-se educadora/professora: palavras que contam como foi! *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 119-136, set./dez. 2016.

COSTA, Conceição Leal da; SARMENTO, Teresa. *Que faire face à ce que l'on nous fait... identités professionnels en (ré)construction: voix de professeurs et construction de connaissances*. Paris: Edition Harmatan, 2018. No prelo.

COUTO, Mia. *O Outro Pé da Sereia*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press, 1999.

DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017. (Coleção Temas e Debates).

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of the Child*. Genebra: ONU, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DUBAR, Claude. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.

FAVORETO, Elizabeth; ENS, Romilda. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, Romilda; GARENHANI, Marynelma (Org.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 45-72.

FOLQUE, Maria Assunção; COSTA, Conceição Leal da; ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-236.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

KATZ, Lilian. Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, Porto, v. 11, p. 7-21, 2006.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.

LERCHNER, Elsa. Pesquisa biográfica junto de imigrantes em Portugal: experiência de pesquisa participativa e relevância analítica dos testemunhos privados. *História*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 97-108, jan./jun. 2014.

MCLEOD, Julie. Student voice and the politics of listening in higher education. *Critical Studies in Education*, Abingdon, v. 52, n. 2, p. 179-189, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Léia Souza do; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 19, n. 2, p. 101-116, jul./dez. 2016.

QVORTRUP, Jens. Generations: an important category in sociological research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 2000, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2000. v. 2, p. 102-113.

SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SARMENTO, Teresa. Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Revista da Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297, maio/ago. 2017.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: FERREIRA, Fernando Ilídio; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Org.). *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Maceió: De Facto Editores, 2015. p. 69-86.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: Editora CRV, 2016a. p. 77-94.

SARMENTO, Teresa. Um início de percurso. In: SARMENTO, Teresa (Coord.). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: CNIS, 2016b. p. 19-27.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse. *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 129-144, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

Recebido em: 14/06/2018

Aprovado em: 07/11/2018