



A pesquisa-ação colaborativa: uma perspectiva para o trabalho educativo especializado na proteção da infância

Collaborative action research: a perspective on specialized educational work in child protection

La investigación-acción colaborativa: una perspectiva del trabajo educativo especializado en la protección de la infancia

Silvia Valentim¹

Diretora de estudos no Centre régional de formation des professionnels de l'Enfance e Pesquisadora associada aos laboratórios EMA Université CY Paris-Cergy e CIREL, Université de Lille, Lille, França

Pascal Fugier²

Professor na Université CY Paris Cergy, Paris, França

Recebido em: 30/04/2025

Aceito em: 20/06/2025

Resumo

Este artigo mostra o papel da pesquisa-ação-colaborativa (PAC) (Monceau, 2015) no contexto da proteção da infância (Robin, 2021) na França, destacando a importância de considerar a(s) voz(es) das crianças e de suas famílias. Focaremos nos tempos de 'participação observante' (Soulé, 2007) conduzidos com Carolina, uma educadora especializada, que ilustra como as dinâmicas participativas e colaborativas podem ser integradas nas práticas educativas. O estudo mostra que o reconhecimento da voz das crianças requer uma relação de confiança que leva tempo para se estabelecer. Os momentos de trocas informais são identificados como espaços propícios para a expressão autêntica das crianças e dos pais. Os educadores puderam, por meio dessa abordagem, questionar suas práticas profissionais ao se apropriar das ferramentas experimentadas na pesquisa. Embora os resultados destaquem vários desafios na integração dessas ações nas práticas cotidianas, a pesquisa-ação revela-se eficiente para a formação contínua dos profissionais e contribui para mudanças de postura.

Palavras-chave: Trabalho. Profissionais. Proteção da infância. Vozes.

Abstract

This article highlights the role of collaborative action research (Monceau, 2015) in the context of child protection (Robin, 2021) in France, emphasizing the importance of considering the voices of children and their families. We will focus on the periods of 'observant participation' (Soulé, 2007) conducted with Carolina, a specialized educator, which illustrate how participatory and collaborative dynamics can be integrated into educational practices.

The study shows that recognizing the voices of children requires a relationship of trust, which takes time to establish. Informal exchange moments are identified as conducive spaces for the authentic expression of

¹silviavalentim@crfpe.fr.

²pascal-fugier@orange.fr.

children and parents. Through this approach, educators were able to question their professional practices by appropriating the tools experimented with in the research. The results highlight the challenges in integrating these actions into daily practices; however, action research proves to be effective for the continuous training of professionals and contributes to changes in posture.

Keywords: Work. Professionals. Child protection. Voices.

Resumen

Este artículo muestra el papel de la investigación-acción colaborativa (Monceau, 2015) en el contexto de la protección infantil (Robin, 2021) en Francia, destacando la importancia de considerar la (s) voz(ces) de los niños y sus familias. Nos centraremos en los tiempos de 'participación observante' (Soulé, 2007) llevados a cabo con Carolina, una educadora especializada, que ilustra cómo las dinámicas participativas y colaborativas pueden integrarse en las prácticas educativas.

El estudio muestra que el reconocimiento de la voz de los niños requiere una relación de confianza, que lleva tiempo establecer. Los momentos de intercambios informales se identifican como espacios propicios para la expresión auténtica de los niños y los padres. A través de este enfoque, los educadores pudieron cuestionar sus prácticas profesionales al apropiarse de las herramientas experimentadas en la investigación. Los resultados destacan los desafíos en la integración de estas acciones en las prácticas cotidianas; sin embargo, la investigación-acción demuestra ser eficaz para la formación continua de los profesionales y contribuye a cambios de postura.

Palabras clave: Trabajo. Profesionales. Protección infantil. Voces.

Introdução

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000).

A pesquisa-ação colaborativa (PAC) que apresentamos neste artigo envolve três associações de proteção à infância da região de *Hauts-de-France* (localizada no norte da França), sob a coordenação da diretora de estudos do Centro de Formação dos Profissionais da Infância (CRFPE), acompanhada por três coordenadores pedagógicos, em parceria com o laboratório Escola, Mutação, Aprendizagens (EMA), um laboratório de ciências da educação e da formação da CY Cergy Paris Université.

O objetivo da pesquisa foi compreender os desafios relacionados à escuta e à consideração das vozes das crianças e de seus pais. Para isso, iniciamos o trabalho coletando os relatos dos profissionais por meio de oficinas de escrita e trocas sobre suas atividades. Paralelamente, propusemos momentos de diálogo com as crianças atendidas, utilizando métodos sensíveis (brincadeiras, fotografias etc.) para facilitar sua expressão. Em seguida, realizamos observações etnográficas, participando de situações educativas ou atividades coletivas que reuniam pais ou crianças, as quais puderam ser complementadas com a realização de entrevistas semiestruturadas de caráter compreensivo (Kaufmann, 1996) com os pais.

O contexto institucional no qual as famílias podem ser acompanhadas por essas três associações será esclarecido nessa primeira seção deste artigo.

Na França, existem duas principais medidas de assistência educativa: as medidas de Acompanhamento Educativo em Meio Aberto (AEMO) e as medidas de acolhimento institucional. Essas medidas são determinadas pelo juiz da infância e podem ser executadas por organizações privadas sem fins lucrativos da economia social (associações, fundações etc.), às quais são delegadas missões de proteção à infância sob a forma de delegação de serviço público (Jézéquel, 2011). No caso de uma medida de AEMO, os profissionais oferecem ajuda e orientação à família para superar dificuldades que possam colocar as crianças em risco, mantendo-as no convívio com os pais. Isso difere da segunda modalidade, o acolhimento institucional. Quando há risco comprovado à criança, ela pode ser “confiada” a uma “pessoa de confiança” (TDC), a um assistente familiar (AF) em uma família acolhedora (FA) ou, ainda, ser acolhida em uma instituição autorizada, como as MECS (acolhimento institucional com residência). Esses diferentes contextos de acompanhamento foram considerados ao longo da pesquisa. Por exemplo, a participação dos pesquisadores em uma atividade de confraternização com churrasco, seguida de uma entrevista coletiva, possibilitou reunir pais cujos filhos estavam acolhidos e “pessoas de confiança”. Essa ocasião permitiu que todos se expressassem e fizessem ouvir suas vozes, compartilhando tanto as singularidades de suas experiências quanto os aspectos que elas têm em comum.

Além disso, para recolocar esta pesquisa em seu contexto político nacional e internacional, podemos destacar que, desde o início dos anos 1990, a participação das pessoas envolvidas tornou-se progressivamente uma norma da ação pública na França (Becquet; Fugier; Iori, 2022). No plano legislativo, a adoção da lei de 2 de janeiro de 2002 teve como um de seus principais objetivos o desenvolvimento dos direitos dos usuários, tornando-os uma obrigação para os serviços e estabelecimentos sociais. Isso se traduziu na multiplicação de ferramentas, instâncias e dispositivos voltados para o fortalecimento da escuta e consideração de suas vozes (Bresson, 2014). As legislações subsequentes apenas reforçaram essa norma da ação pública. Assim, a lei de 14 de março de 2016 sobre a proteção da infância destaca a participação de crianças e adolescentes no contexto de um acolhimento compulsório, como é o caso do acolhimento institucional. Essas evoluções legislativas se inscrevem na continuidade da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC), adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual “constitui um avanço político determinante no reconhecimento dos direitos dos menores e de sua capacidade de opinião e expressão” (Becquet;

Se a consideração da voz de crianças e pais constitui o fio condutor desta pesquisa, o trabalho investigativo realizado permitiu levantar múltiplos questionamentos: Como são organizadas essas instâncias no cotidiano das instituições? Qual a consideração que se dá à voz da criança nesses espaços? Quais usos? O que pensam as crianças? Como os profissionais se posicionam nesse registro? O que dizem? O que pensam das orientações políticas que devem implementar? Que sentido dão a esse trabalho de escuta e consideração da voz da criança? As famílias sentem-se preocupadas com essa questão? O objetivo era realizar uma pesquisa sobre as ações desenvolvidas com os profissionais, as crianças e os pais. Para os profissionais, tratava-se de envolvê-los como “educadores-referência” em seus respectivos estabelecimentos.

Esses questionamentos foram aprofundados pelos pesquisadores membros do comitê de pilotagem da pesquisa, por meio de entrevistas, trocas e observações etnográficas realizadas junto às crianças e seus pais. Os educadores envolvidos participaram ativamente da implementação do estudo, atuando como “referências” em seus respectivos estabelecimentos, conforme mencionado anteriormente. Isso significava, na prática, integrar atividades e tempos de pesquisa ao exercício cotidiano de suas funções, aproveitando da oportunidade oferecida pela investigação para transpor alguns dos aprendizados adquiridos às suas práticas profissionais de acompanhamento.

É por isso que neste artigo, vamos nos concentrar na trajetória de uma educadora especializada que participou dos diferentes momentos da RAC, como referência no seu estabelecimento, e que se inspirou nas ferramentas da pesquisa para suas intervenções educativas com as crianças. Após apresentar a metodologia da pesquisa e o seu contexto de intervenção, apresentaremos duas observações de momentos de intervenções com um grupo de crianças acompanhadas em AEMO. Em seguida, analisaremos os efeitos da apropriação das ferramentas metodológicas utilizadas no contexto da pesquisa-ação colaborativa.

A proposta metodológica da pesquisa

Ao questionar a consideração da voz de crianças e pais no âmbito da proteção da infância, esta pesquisa se inscreve nos princípios do desenvolvimento do poder de agir (DPA) (Le Bossé; Demichel-Basnier, 2024). A tradução concreta desses princípios na própria condução da pesquisa lhe confere uma forma específica, que qualificamos desde o início deste artigo como pesquisa-ação colaborativa (PAC).

Isso exige, portanto, uma explicitação do significado desse ancoramento metodológico, começando pela diferenciação entre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, uma vez que uma não implica necessariamente a outra — e vice-versa.

Entendemos por pesquisa-ação a implementação de dispositivos de pesquisa que visam simultaneamente transformar a realidade e produzir conhecimentos sobre essa realidade (Hugon; Seibel, 1988, p. 13). A partir dessa definição inicial, pode-se identificar uma multiplicidade de objetivos transformadores, que podem ser isolados ou entrelaçados, conforme a tipologia proposta por Bourassa (2015): pesquisas-ação técnicas (focadas na resolução de problemas), práticas (voltadas à compreensão e transformação das práticas) e críticas/emancipatórias (voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e à promoção de processos de conscientização).

O caráter colaborativo das pesquisas-ação reside no fato de que esse duplo objetivo — transformar a realidade e produzir conhecimento — é perseguido por meio de um “fazer pesquisa com” ou um “trabalhar juntos” (Monceau, 2015, p. 21), o que pode assumir formas e graus variados. Pode-se, novamente, recorrer à elaboração de tipologias. Gilles Monceau nos convida a refletir sobre as múltiplas configurações que cada dispositivo pode assumir, dependendo de como se articulam — ou se sobrepõem — três objetivos principais: transformar a realidade, desenvolver uma reflexividade coletiva e co-construir conhecimentos científicos, especialmente por meio da circulação e do cruzamento de diferentes saberes: (Rhéaume, 2007), acadêmico, prático e experiencial. Anne Jorro (2007) enfatiza que uma pesquisa-ação conduzida de forma colaborativa implica a co-construção de saberes entre pesquisadores e profissionais, a serviço de práticas profissionais e de conhecimentos aplicáveis. É nesse contexto que ela pode favorecer o engajamento de diferentes campos profissionais por meio de um processo dinâmico de reflexão e ação, integrando as diversas perspectivas dos atores para resolver problemas concretos.

Foi nesse contexto que esta pesquisa-ação colaborativa foi conduzida, com a intenção de que seu caráter colaborativo favorecesse o engajamento de diversos atores envolvidos em um mesmo campo profissional — a proteção da infância — por meio de um processo dinâmico de reflexão e ação. Por essa razão, foi fundamental que profissionais das três associações de proteção da infância envolvidas fossem integrados ao comitê de pilotagem da pesquisa, de modo que pudessem participar tanto de sua concepção, quanto de sua implementação, avaliação e valorização. As diferentes fases da pesquisa-ação permitiram investir predominantemente em determinadas formas de colaboração: a realização de oficinas de escrita com os profissionais, por exemplo, favoreceu o desenvolvimento de uma reflexividade

coletiva entre eles; enquanto as sessões de devolutiva, realizadas ao longo do avanço da pesquisa, foram mais propícias à co-construção e ao cruzamento de saberes. Por fim, atribuir a certos profissionais o papel de “referentes” — para que participassem da constituição do material empírico, extraíssem aprendizados próprios e considerassem a possibilidade de transferi-los ou convertê-los na reorganização de suas práticas profissionais — mostrou-se especialmente alinhado com a dimensão transformadora da pesquisa.

Concretamente, nossa proposta consistia em “investigar com” (Madec; Monchatre; Selek, 2019), os educadores voluntários, apoiando-nos no cruzamento de várias ferramentas de pesquisa: abordagens clínicas (Vandevelde-Rougale; Fugier, 2019) e etnográficas (Delalande, 2022; Marchive, 2012) com oficinas de escrita e trocas sobre a atividade (Champy-Remoussenard, 2020).

Em relação às oficinas de escrita, três grupos de profissionais, compostos por cinco a seis pessoas, reuniram-se três vezes, entre setembro e dezembro de 2023. Esses momentos foram conduzidos por uma pesquisadora da equipe. Os profissionais também foram convidados a fazer observações sobre suas práticas e a realizar entrevistas individuais ou em grupo dentro dos serviços. Com as crianças, foram utilizados métodos como observação, jogos, desenhos, fotografias e grupos de discussão.

Paralelamente, os educadores participaram de reuniões coletivas com associações cujo objetivo era compartilhar o progresso e as etapas da pesquisa. Entre janeiro e dezembro de 2024, as experimentações ocorreram nos serviços, tendo havido três momentos de trabalho coletivos em grupos que aconteceram alternadamente, em equipe restrita, composta por responsáveis pelos serviços, diretores e pesquisadores.

Ao todo, dez momentos de observação foram realizados, três dos quais na presença dos pais. Doze entrevistas comprehensivas foram realizadas com pais de crianças em AEMO e em MECS.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu de setembro de 2023 a dezembro de 2024. Quatro associações atuando na proteção da infância na região de *Hauts-de-France* se comprometeram inicialmente, mas, no final, três participaram ativamente ao desdobramento da pesquisa e assinaram um acordo formalizando os compromissos mútuos.

Fazer pesquisa com crianças, sim, mas como?

Carolina é uma educadora especializada que, desde 2021, trabalha no setor associativo e atua com crianças em AEMO. No contexto da pesquisa, Carolina participou de todos os momentos coletivos

com os educadores das outras associações, mostrando-se, desde o início, muito interessada pelas ferramentas de trabalho propostas.

Como referência da pesquisa no seu serviço, Carolina manteve seus colegas informados sobre os trabalhos e os mobilizou para as atividades propostas. Ela organizou duas atividades coletivas, uma das quais na presença de um dos pesquisadores. Embora Carolina tenha conseguido organizar momentos coletivos na ocasião da festa de fim de ano e do *Halloween*, não houve um trabalho concreto e duradouro. Apesar disso, com uma de suas colegas, ela tentou organizar oficinas (momentos de atividades, encenações, jogos).

Experimentações “construir o coletivo”

Construir um trabalho coletivo no contexto da AEMO não é uma evidência, apesar das injunções legislativas em termos de participação, que se resume principalmente em coletar a maneira como as crianças e seus pais avaliam a qualidade do acompanhamento. Na AEMO, as crianças e suas famílias são obrigadas a colaborar em um processo em cuja origem da demanda elas não estão, o que produz efeitos em suas participações.

O objetivo da atividade era buscar entender - com as crianças - as possibilidades de expressão de que dispõem no contexto do acompanhamento, identificando os espaços, os lugares, as atividades, as maneiras de fazer que, segundo elas, favorecem a expressão de suas vozes, onde se sentem à vontade no dispositivo de acompanhamento proposto e, finalmente, conhecer, na escala de seu olhar, sua vivência das situações (Moreira Lopes; Mello, 2009).

No entanto, intervir com as crianças e acompanhá-las na expressão do que é importante para elas não é uma tarefa simples, especialmente em um contexto de proteção infantil. Partindo do princípio de que lhes conceder a palavra, convidá-las a se expressar sobre a percepção de suas vivências e experiências contribuiria para sua cidadania (Miranda; de Paula Silva, 2018) propusemos aos educadores organizar momentos coletivos de encontros entre as crianças. Nesse movimento, várias questões surgiram sobre a melhor maneira de agir para instaurar tais espaços no contexto da AEMO, já que as crianças são acompanhadas individualmente, muitas vezes em suas casas e, necessariamente, não se conhecem.

Carolina aceitou a proposta e organizou, durante um período de recesso escolar, duas oficinas coletivas, sendo uma delas conduzida na presença de um membro da equipe de pesquisa. O

desenvolvimento dessa atividade é apresentado na sequência.

As educadoras foram buscar as crianças em suas casas e as levaram de carro para a atividade que ocorreu nas instalações da associação gestora do serviço. As instalações estão localizadas em uma área afastada do centro da cidade. Carolina e Jane tinham crianças das quais não eram necessariamente as referências (exceto uma criança para Carolina).

As crianças foram instaladas ao redor de uma mesa, em uma sala de reunião, com uma pequena cozinha que dispunha de um quadro branco e alguns lápis. Cinco crianças entre 6 e 10 anos, três meninas e dois meninos, estavam presentes. (...) Propus-me apresentar e explicar por que estava ali e apresentar a pesquisa. As palavras foram recebidas com alegria, percebidas por trocas de olhares atentos e receptivos.

Em seguida, cada um se apresentou e Carolina explicou às crianças a proposta do dia. Gravamos as trocas. Tratava-se de se apresentar e dizer seu nome. Ranya, 6 anos, não respondeu com palavras, ela acenou com a cabeça para expressar concordância ou discordância (ela iria se expressar verbalmente durante a atividade). Luna, 9 anos, disse que não queria falar. Liam, Noa (10 anos) e Florine (8 anos) concordaram positivamente. Propus-lhe que desenhassem, se não quisessem falar. Os meninos disseram que também queriam desenhar. As educadoras distribuíram folhas. Após alguns minutos de hesitação, as crianças começaram a falar.

Florine desenhava um pônei e conversava com Carolina. As trocas ocorriam na ordem escolhida pelas crianças. De acordo com seus desenhos, elas conversavam. Como elas não se conheciam, falavam suas idades e comentavam seus desenhos. Carolina continuava conversando com Ranya. A criança mencionou seu pai, dizendo que era mais fácil falar quando o pai estava presente. Depois, a criança disse: Papai teve um acidente de trabalho, ele está em casa. A educadora concordou, dizendo que vira sua mão. Carolina em conversa com Noa, 10 anos, diz: Você tem a mesma referência há dois anos? Noa responde: Sim, eu tenho duas... haverá uma nova investigação... com um tom "triste". A educadora interveio: Ah, ok, é por isso que há duas educadoras-referência. Noa pediu um lápis preto e a educadora lhe disse que Liam era quem o teria. A conversa parou por alguns minutos. Carolina perguntou se ele entendera bem o que estava acontecendo com ele. Ele respondeu: Sim, é porque minha mãe foi embora e antes eu não vivia aqui. Carolina olhou para o desenho de Luna e perguntou o que ela estava fazendo. Tendo Luna dito que era o mar, elas iniciaram um diálogo entre as crianças.

O mar, disse Carolina, você gosta do mar? Luna: Eu nunca fui...Carolina: Isso te lembra o quê?

Luna: Eu nunca fui...Carolina, com um ar surpreso, questionou: Você nunca foi? Luna: Não, não vou durante as férias de verão. A praia, você já foi? perguntou Florine. Não, respondeu Luna. Carolina comentou: Nós levamos 45 minutos para chegar aqui, estamos bem perto do mar, vamos todos os verões. Você (Florine) vai frequentemente com a mamãe ou o papai? Com os dois, respondeu Florine. Estamos bem perto, repetiu Carolina. Luna não está tão perto, é preciso fazer um bom caminho para ver o mar, eu acho... continuou a educadora. Imagine alguém que não precisa andar porque mora na praia, disse Florine.

Liam, 10 anos, desenhava a pista de patinação onde gostava de ir com sua irmã mais velha. Carolina pediu para ele dizer os lugares onde eles conversavam. Liam disse: Em casa, no carro (no carro frequentemente, disse ele). Liam pensou um pouco para tentar identificar onde conversavam e disse "na montanha-russa", o que o fez rir. Carolina o ajudou a se lembrar dos momentos em que ela estava com ele e seu irmãos e de um momento compartilhado no "Burger King". Liam sorriu e se lembrou do cheddar nas batatas fritas. De maneira geral, todas as crianças tiveram um momento de troca privilegiado com as duas educadoras presentes. Depois, a atividade proposta inicialmente na mesa se deslocou para o quadro.

De maneira espontânea, as crianças conversaram entre si enquanto desenhavam e comparavam suas habilidades. A atmosfera calma deixava espaço à vontade para se moverem. Como o tempo era contado, as educadoras deveriam levá-los de volta para casa. Durante a arrumação, os quatro mais velhos jogaram "pebolim". Do escritório, ouvimos suas risadas... Durante a atividade, Liam disse que queria voltar nas próximas férias, porque era muito bom. No caminho de volta, Ranya perguntou a que horas deveria estar "pronta para a oficina de amanhã". Ela comentou que gostaria de voltar todos os dias (Observação do dia 26 de abril de 2024, realizada pela autora 1).

Alguns dias depois, Carolina conduziu outra oficina com três das crianças presentes na primeira. O objetivo desse encontro era compartilhar um tempo de brincadeiras em que cada criança pudesse se expressar e assumir o papel que desejasse (pai, educador ou seu próprio papel de criança) e encenar entrevistas ou uma troca entre os indivíduos interpretados, com base em sua imaginação, ou, às vezes, em eventos vividos. As crianças escolheram seus papéis e, para que a brincadeira correspondesse à idade delas, propusemos que adivinhassem quem teria qual papel.

As crianças estavam na mesma sala em que foi realizado a primeira oficina. Elas eram três, tinham entre 6 e 10 anos, duas meninas e um menino. Ranya (6 anos) estava mais à vontade do que na primeira oficina, ela parecia curiosa para saber qual seria a atividade do dia. Noa (10 anos) estava

sorridente e se destacava por ser o único menino. Florine (8 anos) perguntou se o momento de jogo estaria previsto para o final da tarde, ao que respondemos positivamente. Em um ambiente amigável, explicamos o desenrolar da tarde para as crianças. Florine e Ranya estavam ambas ansiosas para participar primeiro de uma cena. Ranya, com força de persuasão sobre Florine, passou primeiro. Para o primeiro jogo de papéis, Carolina acompanhou Ranya que decidiu interpretar seu próprio papel. Carolina, em acordo com Ranya, assumiu o papel de uma educadora-referência pouco preocupada com a criança com quem conversava (com telefone na mão, fazia muitas perguntas seguidas sem realmente ouvir a criança, fazendo uma entrevista muito rápida). Após o jogo de papéis, as crianças observadas se mostravam participativas, voluntariando-se para designar qual papel fora interpretado por quem, destacando os comportamentos. Conversamos sobre o que favorecia a escuta, o que lhes parecia importante: olhar para a criança, realmente se interessar pelo que era dito ao educador "mesmo que sejam coisas pequenas" (Florine), "sobretudo não estar no telefone" (Ranya) ou ainda "lembra do que preferimos" (Noa). Florine, então, assumiu o papel de educadora em cena com Alicia (educadora) que se mostrava como uma educadora atenta, retomando a conversa em relação à escola, aos resultados escolares, aos pais, buscando saber se Alicia (educadora) era "comportada com seus pais". Conversamos depois, destacando as atitudes positivas de Florine com Alicia, sabendo que esta estava interpretando o papel do jovem que se recusava a comunicar. Florine disse: "bem, eu faço como a Senhora MERLIER", que era sua educadora-referência. Realizamos outra cena com Noa e Carolina, com Noa assumindo o papel de um pai e Carolina, seu próprio papel. Na troca, foi destacada a falta de envolvimento do pai interpretado por Noa e o fato de que a associação estava preocupada com seu filho. Carolina disse: "você não compareceu à reunião da escola, embora seja importante, pois seu filho tem dificuldades escolares e de comportamento, é importante que você esteja presente". Noa fez um discurso de compromisso: "vou prestar atenção, vou marcar uma reunião com a escola, conte comigo". Após a cena, Noa disse: "é como meu pai, ele foi visto na associação porque não comparecia o suficiente às reuniões". As crianças mencionaram brevemente seus pais: "minha mãe vai às reuniões" (Florine); "meu pai também liga" (Ranya). Os jogos de papéis continuaram, as crianças assumiram o papel de educador e interpretaram cenas entre si, retomando comportamentos inadequados com uma atitude moralizadora: Ranya: "você não deve conversar na aula, isso não é bom"; Florine: "você deve arrumar seu quarto porque sua mãe não pode fazer tudo"; Noa: "você não deve responder ao seu pai em casa". Depois, as crianças continuaram entre si as cenas com um tom gentil e encorajador. Florine, no papel de educadora,

disse: "você se lembra da última vez que fomos ao parque brincar, se quiser podemos fazer de novo". As crianças fizeram reverências como em um palco para terminar. Agradecemos às crianças pela participação e por essas belas trocas. Elas terminaram jogando pebolim juntas (Observação do dia 29 de abril de 2024 realizada pela educadora Carolina).

Questionar, experimentar e analisar

Esses dois momentos de atividades ilustram uma tentativa de consideração da voz da criança num contexto coletivo, pouco comum nesse tipo de trabalho. O acompanhamento em AEMO é feito na intimidade familiar ou em espaços escolhidos pela criança ou pelo profissional quando o domicílio familiar não pode acolher o trabalho.

No contexto desta “pesquisa com” (Monceau; Soulière, 2017), os educadores foram convidados a organizar esses momentos coletivos de jogos, momentos de convivência para discutir livremente sem a restrição que sempre enfrentam no contexto de uma ajuda educativa imposta por um juiz. A PAC foi, assim, o lugar de uma nova abordagem, uma nova maneira de entender a prática educativa nesse contexto.

Durante a primeira atividade, as crianças se descobriam. Elas conversavam, referindo-se a si mesmas, ao que vivem, ao que as preocupa: *"papai teve um acidente de trabalho, ele está em casa"* ou *"eu tenho duas educadoras-referência... haverá uma nova investigação"*. Mais seguras pela presença dos adultos que conhecem, mas que não são diretamente responsáveis por acompanhar sua medida educativa, as crianças apreciavam esses momentos e uma delas formulou um pedido de continuidade: *"Durante a atividade, Liam disse que quer voltar nas próximas férias (...). No caminho de volta, Ranya perguntou a que horas deveria estar pronta para o workshop de amanhã. Ela comentou que gostaria de voltar todos os dias"*.

Essas manifestações por parte das crianças traduzem a importância de trocas entre pares, mas também com os profissionais. Quando Carolina aceita se reunir com as crianças de seus colegas, o que implica buscá-las em suas casas e levá-las de carro para um lugar propício à troca e à convivência, ela trabalha para a constituição de coletivos de crianças, adaptados a elas em um espaço-tempo controlado, ela brinca com elas, colocando-se ao seu alcance.

Ao fazer isso, a educadora lhes oferece um momento de respiração. Um sopro necessário para se

referir simplesmente e a distância do que é importante para elas: a decisão da justiça eventualmente, as dificuldades de seus pais às quais muitas vezes assistem sem ter voz.

Durante o primeiro encontro, é no quadro que as crianças representam seu mundo, suas percepções e, pouco a pouco, cada uma encontra seu modo de expressão. Assim, de maneira espontânea, os traços parecem mais "livres". As crianças conversam entre si enquanto desenham, comparam seus desenhos e suas habilidades, desenhos muito diferentes são realizados, alguns com poucos detalhes. Era o primeiro encontro e as crianças estavam se descobrindo.

No plano profissional, para Carolina, a pesquisa foi uma oportunidade de questionar sua prática, como ela nos confirma durante a entrevista feita com ela “*dans l'après-coup*” da experimentação das atividades: “*(...) minha participação na pesquisa-ação (...) me permitiu conversar e compartilhar nossas experiências com profissionais da associação na qual atuo e com os das outras. Essas interações em torno do que limitam ou favorecem a voz das crianças no contexto dos acompanhamentos que realizamos vieram confirmar constatações que eu havia observado em minhas práticas: os momentos informais com a criança, como as conduções de carro que favorecem as trocas com os pais, quando as crianças saem para os encontros e são levadas de volta para casa. Essa abordagem também me permitiu identificar em minha prática os momentos em que a criança não consegue expressar sua voz ou quando não é ouvida pelos pais, agora eu fico atenta a isso*”.

A pesquisa aponta uma nova posição para a educadora, qual seja: para coletar a voz da criança, é necessária, antes de tudo, uma proximidade relacional que deve ser criada para poder avançar no acompanhamento educativo. Por outro lado, sejam elas muito pequenas ou tenham mais de seis anos, como é o caso nas duas experiências realizadas, é pouco a pouco que vão fazer confidências e dizer o que é realmente importante para elas. Os espaços informais são aqueles onde, de fato, a proximidade permite trocas com confiança. Durante um dos momentos de trabalho coletivo interassociações, Carolina compartilhou as palavras das crianças expressas durante esses momentos informais, no contexto de seu acompanhamento junto ao juiz. De fato, trata-se de levar em conta o que é dito nesse entre si propício à expressão espontânea da criança, de acreditar na validade de sua expressão e em sua capacidade de dizer o que é importante para elas (Moreira Lopes; Lima, 2015), apesar dos conflitos afetivos que atravessam suas vivências.

Em um contexto social onde levar em conta a voz das minorias é uma questão social importante nas ciências humanas e sociais, considerar a voz das crianças e de suas famílias em um contexto de

proteção infantil tem uma forte dimensão política (Voulat; Knuesel, 1997).

Conclusão

A vivência da pesquisa (Rix-Lièvre; Cahour; Guibourdenche, 2024) por Carolina com as crianças que ela acolhe mostra o alcance da abordagem e a necessidade de considerar e respeitar a voz das crianças, visto que, como elas mesmas dizem: "Os adultos precisam confiar mais em nós e nos respeitar".

No entanto, em nossa experiência, as crianças não participaram de todos os momentos da pesquisa devido à complexidade da intervenção no contexto da proteção da infância. De fato, a PAC foi desenvolvida com os educadores que participaram de todas as etapas do trabalho. As crianças, por sua vez, beneficiaram-se dos espaços que a pesquisa criou, mas não foram participantes da abordagem desde o início. O contexto da proteção da infância pode explicar essa situação, pois impõe muitas precauções por parte dos profissionais, especialmente dos pesquisadores que as crianças não conhecem. Essas precauções são necessárias devido à fragilidade das situações vividas pelas crianças. No entanto, elas também podem ser alimentadas por representações que nem sempre são realistas sobre as capacidades de expressão ou compreensão das crianças beneficiárias dos serviços de proteção.

Nesse sentido, pareceu-nos importante confiar na expertise dos profissionais para não fragilizar os vínculos estabelecidos com as crianças e suas famílias.

Assim, reconhecer a criança e os pais vivendo uma situação de vulnerabilidade como protagonistas de seu percurso é uma posição defendida pelos profissionais, mas esse reconhecimento pode assumir várias formas no contexto do acompanhamento da proteção infantil. Carolina aproveitou a experiência da pesquisa para confirmar suas intuições, para valorizar as palavras das crianças ditas fora do contexto formal das audiências, que, segundo ela, devem ser levadas em conta. O trabalho de acompanhamento no contexto de uma ajuda imposta exige uma relação de confiança que, dependendo das situações, leva tempo para se estabelecer, seja em relação às crianças ou aos pais.

Os limites da proposta da PAC também estão no fato de que essas ações precisam ser integradas nas práticas, ou seja, incorporadas pelos profissionais. A pesquisa-ação mostrou sua importância como espaço de formação para os profissionais. A posição de *praticien-checheur* (educador-pesquisador) de (Saint Martin; Pilotti; Valentim, 2014) que os profissionais assumem durante a experiência promove uma

reflexão aprofundada sobre sua prática, o que pode levar a uma mudança de postura, ao sentimento de legitimidade em relação às intuições que são confirmadas, como explicou Carolina: “(...) favorecer a voz das crianças no contexto dos acompanhamentos que realizamos veio confirmar fatos que eu havia observado em minhas práticas (...)”.

O coletivo de trabalho, a reflexão conjunta e o compartilhamento das situações vividas dão sentido ao trabalho de equipe (Ravon, 2019) e contribuem para o distanciamento necessário no contexto do acompanhamento de situações complexas.

As crianças expressaram demandas às quais a educadora tem buscado atender. Todavia, a implementação de recursos humanos, materiais e financeiros são condições *sine qua non* para que isso efetivamente aconteça e se integre na prática educativa da proteção da infância.

Referências

BECQUET, Valérie ; STUPPIA, Paolo. Géopolitique de la jeunesse. Engagement et (dé)mobilisations. Le Cavalier Ble, 2021.

BECQUET, Valérie ; FUGIER, Pascal ; IORI, Ruggero. La participation des jeunes dans une association de protection de l'enfance : des logiques d'action en tension. **Sociétés et jeunesse en difficultés**. N°28,2022 Disponível em : <http://journals.openedition.org/sejed/11831>.

BOURASSA, Bruno. Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on? Dans Les chercheurs ignorants (dir.), Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance (pp-32-35). Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique, 2015.

BRESSON, Maryse. La participation : un concept constamment réinventé. Socio-logos. 9, 2014. Disponível em : <https://journals.openedition.org/socio-logos/2817>.

CHAMPY-REMOUSSENARD, Patricia. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. **Travail et Apprentissages**, v. 21, n.2, p. 111-129, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/ta.021.0111> Acesso em: 28 abr. 2025.

DELALANDE, Julie. Chapitre 4. Enquêter auprès d'enfants pour restituer leurs points de vue et leurs expériences. In: ALBERO, Dans B.; Thievenaz. Joris. **Enquêter dans les métiers de l'humain**: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II. Éditions Raison et Passions, 2022. p. 51-67. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0051>.

DE LAVERGNE, Catherine. La posture du praticien chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. **Recherches qualitatives**, hors-série n°3, pp. 28-43, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HUGON, Marie-Anne ; SEIBEL, Claude. Recherches impliquées-recherches action, le cas de l'éducation, le cas de l'éducation. De Boeck-Wesmael SA, Bruxelles, 1988,

JEZEQUEL, Michel. Protection de l'enfance : une délégation de service public à repenser. **Connexions**, 96(2), 57-62, 2011.

JORRO, Anne. L'alternance recherche — formation — terrain professionnel. **Recherche et formation** [En ligne], 54 | 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/938> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>

KAUFMANN, Jean-Claude. L'entretien compréhensif. Nathan, Paris, 1966.

LE BOSSE, Yann; CORBIN, Stephane; DEMICHEL-BASNIER, Sarah. Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités en protection de l'enfance. In: DEMICHEL-BASNIER, Sarah; CORBIN, Stephane (Eds.). **Le pouvoir d'agir en protection de l'enfance**: inventer en temps d'incertitude, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/eres.demic.2024.01.0027>.

LOPES, Jader; MELLO, Marisol. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. São Paulo: Rovelle, 2009.

LOPES, Jader; LIMA, José Reinaldo de. A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação: Número temático - Educação Geográfica: desafios e perspectivas, v. 17, n. 2, 2015.

MADEC, Annick; MONCHATRE, Sylvie; SELEK, Pinar. Enquêter sur ou enquêter avec? Pour une pratique démocratique de la sociologie. **Sociologies pratiques**, v.38, n.1, p. 83-95, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/sopr.038.0083>

MARCHIVE, Alain. Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 45, n. 4, p. 7-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/lidle.454.0007>

MONCEAU, Gilles. La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance, Presses de l'EHESP, 2015. p.21-31.

MONCEAU, Gilles; SOULIERE, Margueritte. Mener la recherche avec les sujets concernés: comment et pour quels résultats?. **Éducation et socialisation**, n. 45, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/edso/2525>

MONCEAU, Gilles. Chapitre 4. Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. In: ALBERO, Dans B.; Thievenaz. Joris. **Enquêter dans les métiers de l'humain**: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I (2^e éd., p. 240-249). Éditions Raison et Passions, 2022. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0240>.

RAVON, Bertrand. Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage. In: Amado, G.; Fustier, P. (Eds.). **Faire équipe**. p. 67-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/eres.amado.2019.01.0067>.

RHEAUME, Jacques. L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Dans : Vincent de Gaulejac éd., *La sociologie clinique* (p. 57-74). Érès, 2007.

RIX-LIEVRE, Geraldine; CAHOUR, Beatrice; GUIBOURDENCHE, Julien. Partir de l'«expérience vécue » pour comprendre l'activité humaine. **Revue d'anthropologie des connaissances**, v. 18, n. 1, 2024. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rac/32271> ; <https://doi.org/10.4000/rac.32271>

ROBIN, Pierrine. Chapitre 5. Un dispositif analytique support à l'action collective d'anciens mineurs protégés. Dans A. Petiau **De la prise de parole à l'émancipation des usagers: recherches participatives en intervention sociale**. Presses de l'EHESP, 2021. p. 129-147.

<https://doi.org/10.3917/ehesp.petia.2021.01.0129>.

SAINT-MARTIN (DE) Claire ; PILOTTI Anne ; VALENTIM Silvia. La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. In: **Revue è Interrogations ?**, n. 19, 2014. Disponível em: <https://revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>.

SOULE, Bastien. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. **Recherches Qualitatives**, n. 27, p. 127-140, 2007.

VANDEVELDE-ROUGALE, Agnès; FUGIER, Pascal., com a colaboração de DE GAULEJAC, V. (dir.). **Dictionnaire de sociologie clinique**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01>.

VOUTAT, Bernard; KNUESSEL, René. La question des minorités. Une perspective de sociologie politique. **Politix**, v. 10, n. 38, p. 136-149, 1997.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Mariângela Tostes Innocêncio.