

**Participação das Crianças em Creche
Projeto do Curso de Especialização em Creche e
Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3
anos**

Ana Carolina Pinto Dinis

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa
Lisboa, 2014

Resumo

Este projeto de investigação-ação pretende caracterizar as conceções de participação das crianças da equipa pedagógica de uma IPSS no distrito de Lisboa. É nosso objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica para esta temática. Na primeira parte deste trabalho apresentamos uma pequena viagem teórica pelas diferentes áreas do saber, nomeadamente pela Pedagogia e pelos Estudos da Criança procurando compreender os principais pressupostos acerca da infância e da criança. No entanto, neste trabalho centrar-nos-emos na pedagogia e sociologia da infância como os principais norteadores teóricos. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) tem neste projeto um papel central na discussão uma vez que é um marco primordial para a promoção dos direitos da criança e, especialmente, os de participação. Na segunda parte deste trabalho, apresentamos a metodologia e os resultados da investigação-ação sobre a representação da equipa pedagógica sobre a participação das crianças. Foram privilegiadas como técnicas de recolha de informação a entrevista semi-dirigida e o focus group, de modo potenciar a reflexão de duas Educadoras de Infância, cinco Técnicas de Apoio à Infância e uma Animadora Sociocultural sobre as questões da participação das crianças mais pequenas. Em termos genéricos os dados obtidos apontam para discursos ambivalentes pelas técnicas, na medida em que frisam que a promoção da participação é essencial para as crianças, contudo não o promovem na sua prática pedagógica diária, quer por motivos organizacionais, quer devido à (i) maturidade das crianças ou invocando a barreira linguística para a não participação das crianças mais pequenas em contexto de creche.

Palavras-chave: Participação; Creche; Crianças pequenas; Educação de Infância

Abstract

This action-research project to characterize the conceptions of participation of children from a school team IPSS in the district of Lisbon. It is our goal to promote reflection on the involvement of children in daycare in order to sensitize the educational team for this issue. In the first part of this work we present a small theoretical journey through the different areas of knowledge, particularly the Education and Child Studies by seeking to understand the key assumptions about childhood and child. However, in this work we will focus on pedagogy and sociology of childhood as the main guiding theoretical. The Convention on the Rights of the Child (1989) this project has a central role in the discussion since it is a key to the promotion of children's rights and especially the participation framework. In the second part of this paper, we present the methodology and results of the research-action on the representation of the teaching team on the participation of children. Were privileged as techniques for gathering information to semi-structured interviews and focus groups in order to enhance reflection in two kindergarten teachers, five Child Support Technical and Sociocultural Animator on the issues of participation of young children. In general terms the data obtained point to the ambivalent discourses techniques, insofar as they emphasize the promotion of participation is essential for the children, they did not promote in their daily teaching practice, either by organizational movitos either due to (i) maturity of the child or invoking the language barrier for non-participation of young children in the context of childcare.

Keywords: Participation; Day Care Center; Young Children; Childhood Education

INTRODUÇÃO

Espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas (Pollard citado por Tomás, 2011, p. 15)

O presente trabalho tem como objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para esta temática. A frequência neste curso de especialização potenciou conversas com as colegas da instituição onde a investigadora trabalha acerca das questões da participação das crianças, nomeadamente em creche, fazendo surgir, então, três grandes questões neste trabalho de investigação-ação uma vez que se adequa aos propósitos deste projeto, uma vez que pode ser definida “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69).

Primeiro é importante mapear as concepções das técnicas sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação (ou não) das crianças em creche. A partir destas concepções é possível promover práticas reflexivas em equipa acerca da participação das crianças em creche e delinear estratégias e práticas educativas participativas. Será dado especial enfoque às rotinas da sala.

Atualmente várias áreas do saber tentam alterar a concepção de infância e de criança, encarando-a com um olhar renovado. Assim, neste trabalho iremos dar enfoque à área da Sociologia da Infância, que considera as “crianças como actores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional” (Tomás, 2011, p. 34). Para isso contribui também a Convenção dos Direitos da Criança (1989), apelando à promoção dos direitos da criança, incluindo o seu direito à participação.

Iremos abordar ainda ao longo dos capítulos a definição de participação das crianças pequenas, fazendo uma breve referência às teorias acerca da participação, definindo ainda as suas arenas, âmbitos, sentidos e condições da mesma (cf. Tomás, 2011).

A contribuição dos estudos na Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais, impulsiona o reconhecimento delas como cidadãos ativos, forjando um olhar que se contrapõe ao entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e práticas

adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro. E defende, ainda, a participação e a contribuição das crianças para o fortalecimento da democracia, com ações significativas. (Agostinho, 2010 p.8)

1. CONCEÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA(S)

Vários campos do saber têm defendido uma renovada imagem acerca das crianças. Como afirma Delgado, “o sentimento de infância, de preocupação e de investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade” (2003, p. 1). Ainda de acordo com esta autora (p.4) as crianças continuam muitas vezes a serem consideradas exclusivamente na sua dimensão biológica. Não obstante, nem todas vivem a infância do mesmo modo, diferindo nas condições sociais, culturais e económicas (Sarmiento, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Campo do saber	Autores	Principais pressupostos
Pedagogia da Infância	Rocha (1999); Coutinho (2010); Coelho (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Tem como “objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” (Rocha, 1999 citado por Coutinho, 2010, p.220). • A heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos (Rocha, 2007, p. 2).

<p>Estudos da Criança</p>	<p>Kehily (2004); Wise (2004); James & James (2008); Sarmiento & Gouvea (2008); Ferreira (2004); Fernandes (2009); Tomás (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é o objeto do conhecimento de si mesmo e a partir de si mesmo. • A criança é considerada por aquilo que é. • A alteridade da infância é a base na investigação com e sobre crianças. • Crianças vistas como seres competentes ainda que vulneráveis e necessitando da proteção dos adultos. • A geração é um conceito relevante na análise das crianças. • Os contextos de vida das crianças são a base para analisar a sua forma de agir e de pensar. • A análise das crianças é feita de modo interdisciplinar que considere a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão. (Sarmiento, 2008)
----------------------------------	---	--

Figura 1 - Quadro comparativo entre Pedagogia da Infância e Estudos da Criança

É a Sociologia da Infância que vem encarar a infância como uma:

“estrutura geracional, construída sócio historicamente; através dela se revelam os constrangimentos e as possibilidades da estrutura social. As crianças são consideradas atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares” (Agostinho, 2010, p. 12).

Para nós, as crianças “são actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional” (Sarmiento, Fernandes & Tomás 2007, p. 204).

O termo culturas da infância tem sido defendido igualmente pela Sociologia e Antropologia da Infância e é também respeitado nesta investigação-ação, como “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003, p. 3 e 4). Assim, defende-se que as crianças são produtoras de cultura e que essa cultura difere da dos adultos. Elas não imitam o mundo dos adultos, fazem o que Corsaro denominou de reprodução interpretativa, ou seja, as crianças “apropriam-se criativamente da informação do mun-

do adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (Corsaro, 2002 p. 114). É importante encarar a infância na sua homogeneidade e na sua heterogeneidade, na sua multiplicidade de infâncias, “há muitos mundos no mundo” (Tomás, 2011).

1.1. CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Este projeto de intervenção-ação parte da Convenção dos Direitos da Criança (1989) por ser um documento que define os direitos das crianças, e porque inaugura na história da humanidade os direitos de participação (Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Na CDC o enfoque é dirigido para os direitos da criança. Foi assinada e ratificada por 193 países. Portugal ratificou no dia 21 de Setembro de 1990. Apenas três países não assinaram ainda a CDC, são eles os EUA, a Somália e o Sudão do Sul. Segundo Soares (2002), este marco foi um momento chave “de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (p.2).

De acordo com Lansdown (2005), o respeito pelas crianças enquanto participantes reflete-se em todo o texto da Convenção. O artigo 12 do mesmo documento incide na participação das crianças, na medida em que os “Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

O direito a participar “é um direito substantivo, no qual se afirma que as crianças são atores nas suas próprias vidas e participantes nas decisões que as afetam. É ainda um direito processual que envolve as crianças no combate a abusos ou ao descumprimento dos seus direitos e a agir para promover e proteger esses mesmos direitos” (Lansdown, 2001, p.2).

2. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

O conceito de participação, de acordo com Tomás (2007, p. 65) “é muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)significações, (re)construções e (re)interpretações”.

2.1. TEORIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

De acordo com Hart (1992, p.5), uma das referências nesta área, a participação é o processo de partilha de decisões que afetam a sua vida e a vida da comunidade em que cada um vive. É um meio pelo qual a democracia é constituída e é um padrão que deve ser utilizado para medir a democracia. Participação é, ainda de acordo com este autor, o direito fundamental de cidadania. A Escada da Participação deste autor foi desenhada para pensar sobre a participação das crianças em projetos. Define oito níveis de participação: as etapas de não participação e as etapas de participação. Por etapas de não participação existem 3 níveis, a manipulação, a decoração e o tokenismo. As etapas de participação consistem na delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança e o processo iniciado e dirigido pelas crianças (Tomás 2007, p. 56). Contudo, e aqui torna-se importante refletir acerca do conceito de participação e da sua (ou não) hierarquização. Seguindo o caminho de Pires e Branco (2007, p. 313) o importante será:

como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os atores. Sob o ponto de vista do processo decisório, interessa garantir a ampla participação, entendendo-se que, caso a caso, haverá limitações segundo as quais crianças ou adultos sobressairão em determinado momento.

Neste sentido, vamos deste modo, recorrer ao conceito de participação das crianças de acordo com Tomás (2007, p.48), que considera:

Primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e, quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

Como defende Coelho,

“o reconhecimento deste direito, não exclui, como é óbvio, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a assunção da sua imaturidade e a correspondente obrigação de dar resposta às suas necessidades de dependência. Todavia, o direito de participação deverá, neste caso, aludir à noção da criança como um ser competente. Esta noção tem sido reforçada, mesmo em relação às crianças muito pequenas, como mostram os dados da investigação em neonatologia realizada nas últimas décadas (...), que têm questionado a imagem do bebé como um sujeito passivo alvo de cuidados e o têm identificado como um

ser socialmente orientado, competente e interactivo. No caso da educação de infância, a noção da criança como um ser competente, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada mas “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais” (2004, p. 14)

A participação das crianças, nomeadamente das mais pequenas, parece estar dependente de muitos fatores externos a elas, tal como explica Sarmiento et al. (2007, p. 190), pode ser estimulada ou constrangida pelas relações que estabelecem com os outros e pelas estruturas socioeconómicas e culturais. “Assim, é necessário considerar que elementos caracterizam-se como obstáculos ou incentivos para a promoção da participação das crianças de contextos mais restritos (como a família, escola, grupo de pares) para contextos mais amplos” (Souza, Finkler, Dell’Aglío & Koller, 2010, p.180).

Mais, ainda, na esteira do que Nóvoa defende, a Escola, no contexto desta investigação entendida no seu sentido mais amplo “como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal” (2006, p. 112), este trabalho pretende promover a reflexão sobre a importância que esta temática assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos técnicos que trabalham com crianças pequenas e, consequentemente, na própria (re)configuração da identidade profissional (Sarmiento, 2009, p. 48). E essa reconfiguração advém, de acordo com a autora, das interações “com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa” (Sarmiento, 2009, p. 48).

“Em todos os grupos profissionais nos temos que referir a identidades e não a identidade, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área.” (Sarmiento, 2009, p.48).

A escola deverá assumir, então, o que Sarmiento et al. (2007, p. 197-198) definem como espaço de intervenção política das crianças e fazer dos direitos da criança uma alavanca da sua prática pedagógica e, essencialmente, ser a base da sua relação pedagógica, ultrapassando a ideia hegemónica e errónea de que a criança é um destinatário passivo da ação educativa adulta.

A decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das actividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre

valores e opções distintas. (Sarmiento et al., 2001, p. 197).

Conceito	Definição
Ação Social	“Aponta para a ideia de que toda acção social é, real ou virtualmente, interacção” (Sarmiento, 2000 citado em Coutinho 2010, p. 47)
Protagonismo	Coloca a criança no centro da sociedade, conferindo-lhe a força e a capacidade para desempenhar um papel essencial (Liebel, 2007, p.114).
Participação	“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental.” (Tomás, 2011, p. 105)

Figura 2 - Quadro comparativo do conceito de ação social, protagonismo e participação

De acordo com esta perspectiva sociológica é importante definir ainda o conceito de ação social, ou seja, “como as crianças bem pequenas atribuem significado às ações que são elaboradas em contextos de interação com outros atores” (Coutinho, 2010, p. 93). Assim, entende-se por ação social, tendo em conta a definição de Weber (1921, citado por Coutinho 2010, p. 93), “uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso”.

Relativamente ao conceito de protagonismo, como referido acima, este coloca a criança no centro da sociedade (Liebel, 2007, p.114). Segundo o mesmo autor, quando se fala de protagonismo refere-se a mais do que independência ou autonomia das crianças, mas sim em que elas atuam no mundo, contribuindo para modifica-lo (p. 127). De acordo com Branco e Pires (2007, p.312), o uso dos conceitos de protagonismo e participação têm despoletado alguma polémica, no sentido de que alguns autores confundem um com o outro, contudo, de acordo com Liebel (2007, p. 139), a participação é um dos níveis do protagonismo, visto este estar sempre em movimento. No entanto, de acordo com Shier (2001 citado por Branco & Pires 2007, p.312),

Argumenta que a produção académica sobre o assunto tomou um grande impulso a partir dos anos 1990 e que a participação infantil e seus desdobramentos teóricos vêm ganhando espaço nas práticas de sua promoção entre a população infantil ao redor do mundo (Adams & Ingham, 1998; Crowley, 1998; Hart, 1992; Save the Children, 1996; Shier, 1996; Treseder, 1997; Willow, 1997).

Neste projeto de investigação-ação defende-se que as crianças são ainda “actores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interações de pares, e no espaço comum que partilham fora do olhar adulto (Rayou, 2003, citado em Sarmiento et. al, 2007, p. 202).

2.2. ARENAS, ÂMBITOS, SENTIDOS E CONDIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO

De acordo com Tomás (2011) podemos considerar a participação das crianças a partir de um conjunto de dimensões, sendo elas as arenas, os âmbitos, os sentidos e as condições.

Iremos começar por abordar as arenas da participação. Ackermann et al. (2003, citado por Tomás 2007, p. 116) identificam cinco tipos de contextos eventos a nível local, nacional, regional e internacional.

Relativamente aos âmbitos da participação das crianças, estes podem identificar que essa é plena, circunstancial ou contínua, podendo ainda assumir um carácter espontâneo/organizado, efémero/permanente, público/privado, coletivo/individual.

A participação pode ainda ser definida de acordo com o seu sentido, com o objetivo dessa mesma participação.

Para haver participação tem de se reunir, pelo menos três grandes condições, “reconhecimento do direito a participar, capacidades necessárias para exercê-lo e meios ou espaços adequados para a concretizar” (Tomás, 2011, p.116). Ainda de acordo com a autora, para se falar efetivamente de participação é fundamental falar do conceito de reconhecimento recíproco quando se fala de participação. Este conceito traduz-se “numa relação social de não subordinação” (Tomás, 2011, p. 117), não havendo, assim, impedimento à participação. “Quando, pelo contrário, os padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns actores como inferiores, excluídos, completamente outros ou simplesmente invisíveis, portanto como menos do que membros plenos na interação social, então teremos de falar de “falso reconhecimento ou subordinação de estatuto” (Fraser, 2002, pp.15-16).

3. A CRECHE: A IMPORTÂNCIA CRUCIAL DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS

De acordo com a Recomendação 3/2011, de 21 de Abril realizada por Teresa Vasconcelos, a Educação dos 0 aos 3 anos ainda é encarada maioritariamente apenas como uma necessidade social da família (p. 9) ou como um depósito de crianças (p.8), no entanto, esta é uma visão minimalista do trabalho em creche, na medida em que estudos apontam para a importância crucial dos três primeiros anos de vida. Heckman identifica quatro conceitos fundamentais tendo em vista uma política para a infância:

“Em primeiro lugar, a arquitectura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interacção entre a genética e a experiência individual. Em segundo lugar, o domínio das capacidades essenciais para o sucesso económico e para o desenvolvimento das vias neurais que lhe estão subjacentes obedecem a regras hierárquicas. As conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos. Em terceiro lugar, as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes; todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança em desenvolvimento e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral. Em quarto lugar, embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito receptivos a influências ambientais (2006, citado por Vasconcelos, 2011, p. 14).

Nesta recomendação defende-se ainda a necessidade de creches que ofereçam um contexto de qualidade para as crianças (p.14), bem como um ambiente estimulante, em que as necessidades emocionais e afetivas das crianças sejam satisfeitas (p. 15). Será, então, indispensável falar sobre participação das crianças mais pequenas de modo a saber escutá-las “nas suas modalidades diversificadas de expressão. Consequentes com a Convenção sobre os Direitos das Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva” (Vasconcelos, 2011, p. 31).

4. PROJETO PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CRECHE

“Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.” (Guerra, 2002, p. 126).

4.1. DIAGNÓSTICO E A PROBLEMÁTICA DO PROJETO

A frequência do curso de Especialização em Creche e outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa potenciou uma discussão na IPPS onde a investigadora trabalho sobre a participação das crianças. Não obstante a importância que o tema assume, foi perceptível a existência de estratégias de resistência face ao tema, por parte de alguns elementos da equipa, nomeadamente das técnicas de apoio à infância, enfatizando que todas as questões que circundam a participação das crianças não passavam de uma utopia, impraticável na nossa realidade. A partir deste diagnóstico, este trabalho de investigação-ação tem como principal objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para a temática.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS ATORES

Este projeto de investigação-ação vai ser desenvolvido com a equipa da creche e do jardim-de-infância: duas Educadoras de Infância, cinco Técnicas de Apoio à Infância e uma Animadora Sociocultural. A equipa pedagógica é composta por uma diretora pedagógica, licenciada em Educação de Infância (1999), com experiência maioritariamente em jardim-de-infância. É a educadora responsável pela sala do Berçário e pela sala de 1 ano. Existe uma educadora de infância licenciada (2002), responsável pela sala dos 2 anos. Relativamente às Técnicas de Apoio à Infância, quatro delas tiraram este curso no ano de 2012 e a única experiência que tiveram em contexto de creche e jardim-de-infância foi nesta instituição, sendo que uma delas já tinha experiência na valência de ATL. Uma das Técnicas de Apoio à Infância é estagiária pelo centro de emprego e estagiou connosco no ano letivo anterior, durante o seu curso. A animadora sociocultural tirou o curso em 2006, mas só em 2008 começou a trabalhar em Creche, Jardim-de-Infância e ATL e está a tra-

balhar na instituição como técnica de apoio à infância na sala do Jardim-de-Infância.

A instituição foi fundada em 1992 e funcionou primeiramente com ambas as valências desde 1997, Centro de Dia e Apoio Domiciliário. Tem assumido um papel preponderante na comunidade em que se insere, nomeadamente na melhoria da qualidade de vida das faixas etárias mais avançadas, assim como na assistência às famílias mais carenciadas da freguesia, apoiando através do Banco Alimentar. Em 2009 foi inaugurada as suas novas instalações e foi alargado o seu campo de ação até às crianças. Assim, a instituição conta com as seguintes valências: Creche, Jardim-de-Infância, ATL, Lar de Idosos, Centro de Dia e Apoio Domiciliário. No presente ano letivo iniciou a certificação para a Segurança Social.

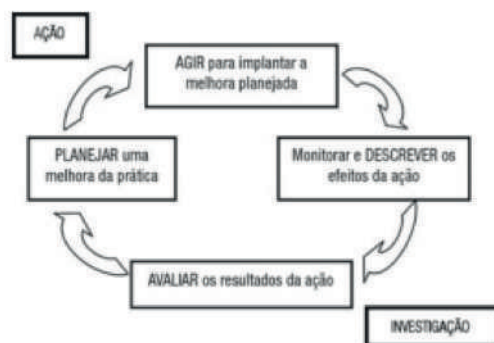
4.3. METODOLOGIA

“Confrontada com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil tarefa e o desafio de fazer sentido acerca do que aprendeu. Eu chamo fazer sentido acerca do que se aprendeu a arte de interpretação” (Denzin & Lincoln, 1994, p.500).

Sendo este um projeto de investigação-ação importa portanto definir o que é esta metodologia. A investigação-ação de acordo com Coutinho et al (2009, p. 358) está intimamente ligada com a educação, colocando a prática como o seu elemento-chave e tendo como base a reflexão.

De acordo com Tripp (2005) “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo,

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (p.446). Em baixo apresentamos o diagrama sobre o trabalho de investigação-ação de acordo com o mesmo autor.

Este projeto de investigação-ação irá ser realizado na IPSS onde a investigadora trabalha, assumindo uma abordagem qualitativa. De acordo com Lapa (2013, p. 46),

“a investigação qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, não quantifica valores, nem se submete à prova de factos, preocupa-se em obter explicações para o porquê das coisas, aprofundando a compreensão do objeto em estudo e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Este estudo é um estudo de caso, devido ao que Stake (2005, citado por Duarte, 2008, p. 115) afirma quando se refere ao estudo de caso enquanto ferramenta “que permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas.” Segundo ainda o mesmo autor, “o caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância”.

Irá privilegiar-se como técnicas de investigação a entrevista semi-dirigida (anexo A) e um exercício participativo (anexo D) entregue no final da sessão de focus group, de modo a mapear as suas conceções sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação, ou não, das crianças em creche. Será dada especial atenção às questões da participação das crianças e os âmbitos onde podem, ou não, ocorrer. Iremos ainda utilizar uma sessão de focus group, técnica qualitativa de recolha de dados, para “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego & Gomes, 2005, p.175).

Como roteiro ético, a investigadora aplicou as entrevistas de modo confidencial, visto que as técnicas receberam a entrevista via e-mail, preencheram num ambiente que lhes é confortável, pois “o controlo do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade” (Guerra, 2012, p.60, citado por Lapa, 2013, p. 60) e depois colocaram-na numa caixa exposta na sala de convívio da instituição.

Antes do preenchimento das entrevistas, a investigadora falou acerca do presente trabalho e quais os seus objetivos, de modo a que todas tivessem oportunidade de recusar a sua participação.

Foi ainda acordado com as técnicas que participaram neste trabalho a devolução da informação no final.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nas entrevistas foram encontradas quatro categorias: (i) concepções sobre trabalho em creche; (ii) concepções sobre crianças, (iii) concepções sobre os direitos da criança; (iv) concepções sobre a participação das crianças. Passaremos, assim, à sua análise.

Pela análise à primeira questão sobre se as técnicas trabalham em creche por opção ou não, seis das entrevistadas afirmam que decorre da instituição onde trabalham e apenas uma diz ser por opção. Para elas, o trabalho em creche é gratificante, trabalhoso, onde as crianças estabelecem o primeiro contato com o mundo e onde adquirem os primeiros conhecimentos. É ainda um local onde se dá atenção e cuidados especializados e se criam laços afetivos, como se pode aferir a partir deste excerto:

“o trabalho em creche centra-se em promover o bem-estar da criança, criando um ambiente confortável para a interação com as outras crianças e adultos da sala. É caracterizado pela atenção e cuidados individualizados, pela criação de laços afetivos; pela transmissão de valores e regras, pela exploração dos sentidos...” (Animadora Sócio-Cultural)

Relativamente às concepções sobre as crianças, as técnicas salientaram a criança enquanto “filhos”, “fonte de prazer profissional”, “uma inspiração, um motivo de alegria e de desafio”, “um espetáculo”, “únicas e especiais”, “ativas e bem desenvolvidas”, assim como “crianças que demonstram estar interessadas em aprender e curiosas”. Em nenhum dos casos, se referiram à criança enquanto sujeito de direitos ou enquanto cidadão, frisando apenas a criança enquanto aluno ou ser em desenvolvimento. O uso de algumas das expressões utilizadas em cima pode decorrer do carácter familiar que a instituição adota perante as famílias e perante as crianças. Gostaríamos de salientar que a concepção das técnicas sobre quem são as crianças com quem diariamente contactam pode fazer a diferença entre o reconhecer, ou não, os seus direitos, bem como entre promovê-los e respeitá-los.

No fundo, interessa conhecer os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; conhecer os actores-adultos, as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não) e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança e conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc. e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos (Tomás e Fernandes, 2011, p. 265).

Tal como afirma Agostinho (2010, p. 19),

Diante do quadro teórico que nos inspira de que as crianças coletivamente, com adultos e seus pares, não absorvem de modo passivo uma socialização vertical, não apenas se adaptam e internalizam, mas o fazem de modo inovador e criativo, temos a tarefa de pensar a prática das instituições historicamente criadas para socializarem as crianças nos moldes clássicos. Novas agendas se colocam com essa compreensão renovada de socialização como um processo complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes.

Quanto ao conhecimento das técnicas relativamente à Convenção dos Direitos da Criança, seis das técnicas afirmam reconhecer os Direitos da Criança essencialmente através da sua formação de base, sendo a “não discriminação”, “ouvir a criança”, “igualdade para todas as crianças”, “participação”, os únicos direitos que identificaram. Assim, é importante que as técnicas tenham conhecimento integral da CDC para que posteriormente consigam fazer valer os direitos da criança. “A primeira infância é, pois, um período crucial no que diz respeito aos direitos das crianças.” (UNICEF, 2008, p. 24). A consciencialização será, assim, o primeiro passo. Questionadas sobre o direito à participação, demonstram reconhecê-lo, no sentido de “valorizar a sua opinião”, “livre escolha de atividades”, “interesse superior da criança”, “ouvi/dar voz à criança”, “expressar sentimentos” e “fazer escolhas”. Contudo, uma das técnicas entrevistadas afirma não promover o direito à participação, quer na sua prática, quer na sua instituição, enquanto apenas três técnicas responderam efetivamente a esta pergunta, afirmando que “promove-se sempre que possível”, na “escolha do tema e dos materiais utilizados nas atividades”.

Não obstante, todas as técnicas apontaram razões pelo qual o direito à participação das crianças é essencial. Referiu-se, então a promoção da “autonomia”, da “autoconfiança”, da “autoestima”, “promoção de competências”, melhoria da “interação adulto/criança”, a promoção de “maturidade”, “respeitar a criança”, “dar voz à criança”, “responsabilidade” e o fato de assim conseguir-se dar “mais atenção à criança”.

Ao longo da análise às entrevistas das técnicas pareceu-nos que, se por um lado, consideram a participação das crianças mais pequenas importante e atribuem-lhe um papel essencial para a promoção de competências, por outro, parecem considerar que elas não têm a capacidade de o fazer efetivamente, seja por falta de maturidade, seja pela barreira linguística. O impedimento à participação é apontado aqui pelo fato das crianças não “conseguirem verbalizar ou mesmo decidir”. Mais razões são

apontadas como obstáculo à participação efetiva das crianças, nomeadamente o “adulto da sala”, “as escolas muito tradicionais”, “a imaturidade das crianças” e os “projetos pré-definidos”. Ideia essa expressa também na sessão de focus group por uma das técnicas quando afirmou

“É importante que elas participem, mas no berçário, é impossível porque elas não falam e por isso não conseguem decidir o que querem fazer como atividade.” (Focus Group, 21 de Abril de 2014).

Ainda neste sentido é importante frisar que nos parece que as técnicas neste estudo pareceram duais relativamente às questões da participação, visto que na sua prática afirmam potenciar a participação das crianças, no entanto utilizam expressões tais como “sempre que possível” (devemos escutar as crianças). Tal como salienta Natália Soares (2002), encarar a criança como sujeito de direitos pode apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico.

Decorativo porque nesta 2ª modernidade é politicamente correcto referenciarmos o discurso dos direitos para a infância, como um discurso adequado e que agrada a muita gente . . . e quimérico, porque muita dessa mesma gente apesar de o invocar não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no quotidiano das crianças. (Soares, 2002, p. 1).

Outra técnica qualitativa de recolha de dados utilizada foi a sessão de focus group. Esta “exige dos investigadores um procedimento metódico que assegure objetividade no tratamento desses dados e num maior aproveitamento possível das informações que tenham sido facultadas pelos sujeitos participantes” (Galego & Gomes, 2005, p. 183). Neste trabalho de investigação-ação pretendeu-se utilizar esta técnica no sentido de iniciar o debate acerca das questões sobre a participação das crianças em Creche.

Ao longo da análise de conteúdo dos dados recolhidos, quer através das entrevistas, quer da sessão de focus group, emergiu a ideia de que a participação das crianças passa muito pela escolha das atividades e dos materiais a utilizar. No exercício participativo entregue no final da sessão de focus group à pergunta “reconheço que o direito à participação é um direito fundamental”, o exemplo real identificado por uma das técnicas foi o seguinte “sim, as crianças participam ao tomarem decisões referentes aos trabalhos a realizar, como realizar esses mesmos trabalhos e participam em todas as tarefas da sala”. Foi nosso objetivo ajudá-las a entender que esse era apenas um dos âmbitos da participação.

segundo Tomás, encontramos-nos perante duas exigências: (i) a de in-

serir a educação num quadro concetual que a coloque para além da qualidade que tendem a valorizar quase exclusivamente a melhoria do desempenho escolar; e, (ii) (re)posicionamento das crianças no centro da ação educativa, mobilizando as suas competências, as suas identidades e a sua participação. (citado por Almeida, 2013, p. 21)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições educativas necessitam ser um espaço de realização dos direitos das crianças. Um espaço onde se sentem escutadas, respeitadas e onde se podem afirmar enquanto atores sociais, um espaço onde contam com adultos que com elas negociam, planificam, pensam e as consideram competentes. (Almeida, 2013, p. 19)

Neste presente trabalho procurou-se promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para esta temática. Após análise de conteúdo dos dados obtidos através das entrevistas, da sessão de focus group e do exercício participativo, pareceu-nos que o nosso objetivo não foi totalmente conseguido. Resultou também a perceção de que as estratégias de resistência face ao tema abordado, bem como questões organizacionais da instituição, pode ter estado na sua base, na medida em que a adesão ao focus group foi muito limitada, tendo este ficado comprometido. Apenas 4 das 7 técnicas puderam participar na sessão do focus group e, contudo, mesmo durante a sessão propriamente dita, senti que as técnicas não estavam confortáveis. Na base desta reflexão pode ter estado o fato de ter sido a investigadora a conduzir a sessão e, como colega, não ter tido o impacto desejado.

No intuito de mapear as conceções das técnicas sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação, ou não, das crianças em creche, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, as entrevistas e o exercício participativo no final da sessão do focus group. Foi ainda com a sessão atrás referida que se tentou promover práticas reflexivas em equipa acerca da participação das crianças em creche, promovendo estratégias e práticas educativas promotoras da participação das crianças, sobretudo nas rotinas.

A importância que as representações sociais das técnicas sobre as questões da participação das crianças é crucial, na medida em que são elas que, no direto, podem fazer prevalecer esse direito (ou não) às crianças. Contudo, apesar da Sociologia da Infância estar no centro desta

discussão, como refere Tomás e Fernandes (2013, p. 203), a criança vista como um ser de direitos e o prevalectimento do seu direito à participação, “continua a ser uma imagem de fronteira que encontra quer resistências significativas, quer deturpações do seu significado”.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2010). *Formas de Participação das Crianças em Educação Infantil* (Dissertação de Doutoramento). Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Almeida, M. (2013). Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de infância em contexto do movimento da escola moderna. (Dissertação de Mestrado). Retirada de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2585/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Bueno, F. (2012). A libertação das crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância. *Educação: Teoria e Prática*, 22(41), 206-212.
- Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras (Dissertação de Doutoramento). Retirada de http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*, 17, 113-134
- Coutinho, Â. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Dissertação de Doutoramento). Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. XIII, 2, 455-479
- Delgado, A. (2003). *Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?*. Curso de extensão para educadoras de educação infantil: Infância e Televisão. Rio Grande
- Denzin; N. & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132
- Elliot, J. (1991) *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63,

7-20.

- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Principia Editora
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef; International Child Development Centre, 4.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children’s participation in democratic decision- Making*. Florence: Unicef.
- Lansdown, G. (2005). *Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard Van Leer Foundation.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Em Y. C. Caraveo, & M. E. Linares Pontón, *participation infantil y juvenil en América Latina* (p. 258). Valência: UAM.
- Marchi, R. (2009). A radicalização do processo histórico de individualização da criança e a “crise social” da infância em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/Rita_Marchi.pdf
- Pereira, H. & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação com António Nóvoa. *Saber e Educar*, 11, 111-126
- Pires, S. & Branco, A. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17, 311-320
- Rocha, E.C. (2007, Maio). *Descaminhos da democratização da educação na infância*. Congresso Educação e Democratização, Aveiro.
- Sarmiento, M. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Projecto “As marcas do tempo: a interculturalidade nas culturas da infância.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Campinas*, v.26, 91, 361-378
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Sarmiento, M. Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206
- Soares, N. (2002, Novembro). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Maia
- Souza, A. Finkles, L. Dell’aglio, D. & Koller, S. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana/ Bogotá*, 28 (2), 178-193
- Tomás, C. (2007). A Participação não tem idade, participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 8, 45-68

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo, cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Soares, N. (2011). A Participação Infantil: discussões teóricas e metodológicas. Em Mager, Miryam; Muller, Verônica; Silvestre, Eliana; Morelli, Ailton. *Práticas com Crianças, Adolescentes e Jovens: pensamentos decantados*. Maringá, 2011.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. v. 16, 2, 201-216
- Trip, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. v. 31, 3, 443-466
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. Florença. Peter Adamson.