



A Creche enquanto *Locus* de Participação de e para crianças pequenas

Ana Raquel Cruz Chenrim

Resumo

O sentimento e a valorização atribuídos à infância e à criança nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e (quase sempre) defendidos. O papel e a ação das crianças estão diretamente associados às expectativas dos adultos e às concepções vigentes em cada sociedade relativamente à infância. Importa destacar a visibilidade social das crianças nas sociedades contemporâneas. Se de um lado, encontramos um discurso social e político sobre a infância de e com direitos; por outro lado, ainda assistimos a um hiato entre essa defesa e as condições reais de vida das crianças. É possível afirmar a ainda existência de práticas sociais que não garantem ou promovem os direitos da criança. Apesar da importância que as teorias da participação das crianças têm vindo a assumir no campo científico, social e político, a literatura sobre a temática dos direitos de participação e dos seus contextos institucionais tem-se centrado essencialmente em investigações com crianças mais velhas. Não obstante, estamos a assistir atualmente ao desenvolvimento das investigações feitas com crianças pequenas e muito pequenas. O artigo que aqui se apresenta tem como objetivo observar e caracterizar a participação das crianças em contexto de creche, ancorado teoricamente à Sociologia da Infância que considera as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e com “voz”. A partir da análise do quotidiano de um grupo de crianças pequenas no seu contexto educativo pretende-se perceber de que modo a creche é, ou pode vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Procura, ainda, caracterizar as representações sociais dos profissionais da sala de creche sobre as crianças pequenas e o trabalho com elas desenvolvido, com intuito de perceber de que modo é ou não promovida a sua participação (onde/quando/ como e por quem?). Metodologicamente trata-se de um projeto com uma abordagem qualitativa, nomeadamente etnográfica. O trabalho de campo decorreu numa sala de creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Moscavide, com um grupo de 15 crianças de 1 e 2 anos e a respetiva equipa de profissionais, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. Este estudo permitiu-nos concluir que algumas dimensões de participação das crianças são promovidas. Estas acontecem em diferentes âmbitos e contextos, dentro e fora da sala, ao longo do dia e em diferentes tempos da rotina diária.

Palavras-chave: Participação das Crianças em Creche; Projeto de Intervenção; Representações Sociais.

Abstract

The feeling and valuation attributed to childhood and the child did not always exist the way are known and today (almost always) defended. The role and action of children are directly associated to the expectations of adults and conceptions prevailing in each society in relation to childhood. It is important to highlight the social visibility of children in contemporary societies. On the one hand, we find a social and political discourse on childhood and rights; on the other hand, although there is a hiatus between this defence and the actual living conditions of children. It is still possible to affirm the existence of social practices that do not warrant or promote children's rights. Despite the importance that the theories of children's participation have been taking in the scientific, social and political fields, the literature on the topic of participation rights and their institutional contexts has focused primarily on research with older children. Nevertheless, we are currently witnessing the development of investigations made with young and even younger children. The paper presented here aims to observe and characterize the participation of children in the context of childcare, theoretically anchored to the sociology of childhood that considers children as social actors, subjects of rights and "voice." From the analysis of the everyday lives of a group of young children in their educational context we intend to realize how day-care is, or may be, a locus of participation of young children. Looking further to characterize the social representations of the professional nursery room for young children and work developed with them, aiming to realize how it's participation is promoted or not (when / where / how and by whom). Methodologically this is a project with a qualitative approach, and a particularly ethnographic one. The field work took place in a childcare center room of a Private Institution of Social Solidarity in Moscavide, with a group of 15 children aged 1 and 2 years and the respective team of professionals, a kindergarten teacher and two teaching assistants. This study allowed us to conclude that some dimensions of participation are promoted in different areas and contexts, inside and outside the room throughout the day and at different times of the daily routine.

Keywords: Children's participation in childcare institution; Intervention Project; Social Representations

Introdução

Foi sobretudo a partir do século passado que emergiu uma nova consciência social face à infância, muito devido a movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e aos contributos de várias ciências. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) representa aqui um momento de mudança no que diz respeito à compreensão dos direitos da criança ao reconhecer a individualidade e a personalidade de cada criança, visando salvaguardar quer a sua proteção, quer a sua liberdade. Ao considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos, combate a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas que acentuam a sua vulnerabilidade.

A Sociologia da Infância assumiu também um papel preponderante ao contribuir para uma nova conceptualização da criança encarando-a como sujeito autónomo e interdependente do adulto, ainda que não isolada. Tanto sociólogos da infância como os defensores dos direitos da criança consideram a infância como uma categoria social, com singularidades próprias e a criança como um ator social e não como sujeitos subordinados à ordem social dos adultos. Assim, privilegia-se um enfoque na ação das crianças e na construção dos seus mundos sociais, favorece-se igualmente uma imagem renovada da infância ativa e com voz (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Embora a participação se tenha revelado como condição necessária e fundamental para efetivar a criança como um cidadão, sujeito de direitos e seja convocada em discursos sociais, políticos e académicos, não significou uma real e efetiva transposição para a prática social, nomeadamente nos contextos educativos como a creche.

Este projeto ancora a sua ação a partir dos pressupostos que reconhecem a criança enquanto ator, com ação social (Coutinho, 2010) e enquanto construtora de lógicas próprias de ação, através de pesquisas e evocações nas áreas do saber dos Childhood Studies, em especial da Sociologia da Infância (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Sarmiento, 2013) e da Pedagogia da Infância (Rocha, 2001, 2002; Delgado, 2003, 2012; Coelho, 2004; Folque & Artur-Marques, 2009; Coutinho, 2010; Vasconcelos, 2011).

Procurar-se-á escutar e “ouvir a voz das crianças” partindo do pressuposto da Sociologia da Infância que considera as crianças como sujeitos de direitos e como “atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (Soares, 2004, p.2). No entanto, e porque se fala de infância e de crianças haverá também uma inevitável abordagem interdisciplinar através do diálogo da Pedagogia da Infância com a Sociologia da Infância.

Esta investigação tem como principal objetivo compreender o quotidiano de um grupo de crianças pequenas, com 1 e 2 anos, no seu contexto educativo, numa tentativa de se perceber de que modo a Creche é, ou pode

vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Procura, ainda, caracterizar as representações sociais dos adultos, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, sobre as crianças pequenas e o trabalho com elas desenvolvido, bem como perceber de que modo é ou não promovida a participação das crianças em contexto de Creche, numa tentativa de resposta às questões – onde/quando/ como e por quem? Metodologicamente trata-se de um estudo de cariz etnográfico, no qual foram utilizados as seguintes técnicas: a observação participante, as entrevistas aos profissionais da sala de creche, educadora e auxiliares de ação educativa e o **registo fotográfico**.

A INFÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO: análise conceptual socio histórica

1.1. A Infância

As crianças sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, nas guerras, mas tal participação não era visível, apenas aceite como uma obrigação das crianças. Este facto deve-se, em grande parte, às conceções de criança e infância vigentes (Tomás, 2007c, p.47). Só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes conceções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.

A ideia de infância é uma ideia recente, sendo que apesar de sempre terem existido crianças, nem sempre houve infância. Isso acontece porque “durante grande parte da idade da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (Sarmiento, 2004, p. 3), tendo sido a sua permanência na sociedade constantemente invisibilizada pelos adultos.

Como refere Abramowicz “a história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão” (2003, p.17). As crianças eram entendidas e tratadas como um adulto em miniatura (Tomás, 2007, 2011) ou mesmo como um adulto incompetente, vistas sobretudo a partir do que não eram. Como preconiza Fernandes:

“As crianças foram, durante muitos séculos, sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que, em nada, se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. É, portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres hu-

manos” (2005, p.25).

A criança e a infância, ao serem produzidas e configuradas, constituindo-se enquanto categorias sociais, apresentam uma dicotomia na medida em que, como salienta Abramowicz, “vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada” (2003, p.16).

Ao longo da história houve diferentes modos de olhar a infância e diferentes formas de convivência entre gerações, mas foi o século XX aquele que se distinguiu ao ter sido considerado como o século da criança. Segundo Kramer (1992 citada em Henriques, 2009) “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (p.30).

Foi sobretudo a partir do século passado que emergiu uma nova consciência social face à infância. Em grande parte, devido, aos esforços legislativos para promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças, cujo expoente máximo foi a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (Tomás, 2007), que representa um momento de mudança paradigmática no entendimento que temos das crianças. É um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, visando salvaguardar quer a sua proteção, quer a sua liberdade. Ao considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos, combate em parte a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas que acentuam a sua vulnerabilidade. Podemos assim afirmar que a Convenção afigurou-se como uma viragem na construção social dos direitos da criança¹.

Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da infância ou, por outras palavras, “construiu-se uma nova infância” (Tomás, 2007a, p.192).

Embora Portugal tenha sido um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância em 1911, a consagrar na Constituição da República

¹A CDC é constituída por 54 artigos que podem ser divididos por três categorias de direitos: os direitos de provisão; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. Com vista a uma realização mais eficaz dos objetivos da CDC, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou três Protocolos Facultativos que datam de 25 de maio de 2000: o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal a 16 de maio de 2003); o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de agosto de 2003); e, o Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança sobre procedimentos de comunicação, a 14 de abril de 2014. Este Protocolo vem reforçar os mecanismos de responsabilização, o que permitirá não só ajudar a identificar lacunas nos sistemas judiciais para crianças ao nível nacional, mas também apoiar as instituições independentes de defesa dos direitos fundamentais das crianças. Este instrumento legal crucial representa assim um avanço significativo para proteção dos Direitos da Criança, dado que garante sobretudo o direito à participação das crianças e reforça o seu direito a serem ouvidas.

de 1976, como direitos fundamentais, a infância e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança em 1990, bem como os Protocolos Facultativos, muitos compromissos² permanecem incumpridos. Inclusive, o início deste século ficou pautado por alguns desassossegos inviabilizando assim a melhoria das condições de vida das crianças (Tomás, 2011).

1.1.1. Uma outra visão sobre a infância e as crianças: mudança paradigmática a partir da sociologia da infância

A imagem de infância tradicional foi sendo ultrapassada, apontando para um novo paradigma: as crianças encaradas como atores sociais e a infância como uma categoria social de tipo geracional com direitos (James & Prout, 1990). O novo paradigma sustentado nos Estudos da Criança (cf. Sarmiento, 2013) e na Sociologia da Infância em particular, contribuiu para uma nova conceptualização da criança enquanto sujeito sociológico autónomo e interdependente do adulto, ao considerar a infância enquanto categoria estrutural de tipo geracional. Deste modo, tem-se vindo a assistir ao aparecimento e consolidação de uma área científica desassossegada e preocupada relativamente à valorização da categoria social da infância como válida em si mesma para a produção de conhecimento social, bem como o surgimento e consolidação de novas perspetivas acerca da imagem da criança como sujeito de direitos. Ao privilegiar-se um enfoque na ação das crianças e na construção dos seus mundos sociais, favorece-se também uma imagem renovada da infância ativa e com voz. A conceção da infância como uma construção social tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que como agentes ativos e socialmente criativos produzem não apenas as suas culturas infantis com carácter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro & Eder, 1997).

Tomás afirma a existência não de uma única infância mas de infâncias: dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional (2007a, p.183). Refere ainda que a criança não recebe apenas as influências às quais está exposta, esta é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião próprio e ponto de vista e, que devem ser levados em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito.

Sarmiento refere-se a um “entre-lugar” para considerar o espaço-tempo

²No entanto, convém salientar que no transato dia 27 de janeiro de 2014 foi ratificada por Portugal pelo Decreto do Presidente da República n.º 3/2014, de 27 de janeiro, a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança, adotada em Estrasburgo, em 25 de janeiro de 1996.

da infância numa dupla perspectiva. Por um lado, a criança vive o processo de transição inerente ao seu trajeto de desenvolvimento, sendo o seu lugar esse ponto de interceção entre o que é a veiculação das culturas adultas e as culturas infantis, afirmadas pela interação de pares e pelo processo de “socialização horizontal”, isto é de pertença social aos coletivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas, artefactos, etc. (2006, p.19).

De acordo com o mesmo autor, a imagem de outrora da criança, vista como incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada do poder, dá lugar a uma outra imagem da criança, “sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influencia nos seus mundos de vida” (2013, p.37).

1.1.2. Diálogos entre a Pedagogia e a Sociologia da/sobre a infância

A correlação que será apresentada entre a Pedagogia da Infância associada à Sociologia da Infância visa a promoção da interdisciplinaridade aquando do estudo da infância (Vasconcelos, 2009), na qual diferentes campos do saber procuram informar-se, dialogar e debater-se a cerca de uma temática. Estes diálogos partem dos pressupostos dos Estudos da Criança que procuram “compreender a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar” (Sarmiento, 2013, p.15). O encontro da Pedagogia com a Sociologia da Infância como afirma Coutinho acontece devido, essencialmente,

“à perceção de que as crianças não são meros objetos de análise, mas sim sujeitos ativos da pesquisa e, principalmente, atores sociais. Por isso, já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais” (2010, p. 4).

Segundo Rocha (2001) cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento a que a autora designaria de diferenciada.

As “novas” pesquisas sobre a infância conduziram ao reconhecimento das crianças pequenas como pessoas. Segundo este novo paradigma e “as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, deixam de ser consideradas em seu ofício de aluno (...) para tornarem-se visíveis como protagonistas

de sua aprendizagem, realizada por meio de interações e brincadeiras, nas quais produzem culturas (Nascimento, 2012, pp.60-61).

De acordo com Trevisan (2006) o novo paradigma implica uma reconstrução da infância na sociedade, na qual se impõe um trabalho multidisciplinar e de transformação de práticas profissionais que se enquadrem com esta nova visão da criança. Em fim último, contribuirá também para a redefinição da própria educação de infância. Como afirma Coelho, esta tende a ser vista e compreendida diferentemente consoante as sociedades e as culturas, ilustrando deste modo aquilo que cada uma defende. “De forma mais ou menos explicita cada sociedade mantém, portanto a sua própria definição de ‘educação ideal’, que se reflete nos objetivos e expectativas que organiza face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização” (2004, p.15).

Vasconcelos (2000) defende a educação enquanto projeto de cidadania reconhecendo o valor da infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar ativamente na melhoria da sociedade. Para a autora, o jardim de infância funciona, ou deveria assumir esse papel, como um locus de cidadania, afirmando:

“Enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim de infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (2007, p.112).

Esta é uma mudança, que tem sido feita gradualmente e não de forma linear. Segundo Tomás (2007b, p.120) a infância é ainda perspetivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos.

1.2. A participação das crianças

A participação das crianças assume-se como um dos principais pressupostos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Não obstante, trata-se um conceito sujeito a uma multiplicidade de interpretações e definições. Inclusive “há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas têm apenas um carácter ilusório” (Tomás, 2011, p.48).

Tomás (2007b) sustenta o paradigma da participação infantil, paradigma que combate e ultrapassa a ideia de negatividade e de paternalismo e defende o pleno reconhecimento social da criança. A autora defende:

“Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos pressupõe que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização coletiva dos atores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de ação para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos” (Tomás, 2007b, p. 127).

Nesta investigação adota-se a definição de participação das crianças de Tomás, na qual a autora considera vários elementos:

“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” (2007c, p.48).

Todavia, e mais uma vez citando as palavras de Tomás “participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças. Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças (2007a, p.211).

1.2.1. Caracterização das Teorias sobre a Participação das Crianças

São diversos os investigadores que se dedicaram a produzir teorias sobre a participação infantil. Através de escalas que elaboraram pretendiam apresentar o grau de incidência da participação das crianças e aferir se a mesma é realizada de modo efetivo.

Lansdown (2005) identifica três níveis distintos de diferentes intensidades de participação das crianças, mas que não se excluem entre si: processos consultivos; processos participativos; processos autónomos. Nos “processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos,

dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados” (Tomás, 2007c, p. 50). Os “processos participativos, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados” (Tomás, 2007c, p. 50). Os “processos autónomos, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças” (Tomás, 2007c, p. 50).

Com o seu trabalho pioneiro Roger Hart (1992) ao abordar a temática da participação infantil influenciou uma grande parte dos trabalhos que o seguiram³. Não obstante, não reflete, necessariamente, a realidade do exercício da participação por parte das crianças (Tomás, 2007, 2011; Agostinho, 2010).

Fernandes (2009), com base nas propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001) relativamente às margens de participação infantil, define três patamares de participação das crianças na investigação: o patamar da mobilização (processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, considerada como parceira); o patamar da parceria (processo desenvolvido entre crianças e adultos); e o patamar do protagonismo (processo dependente em exclusivo da ação da criança).

Embora seja notória a teoria da participação infantil nos discursos académicos, nem sempre é transponível para as práticas sociais e educacionais. Contudo, a participação tem-se revelado como condição necessária e fundamental para efetivar a criança como cidadã e sujeito de direitos.

CRECHE: conceitos e evolução sócio histórica

A educação coletiva de crianças em creche, dos zero aos três anos, em Portugal tem ainda pouca visibilidade social, ainda mais quando é feita uma comparação relativamente à educação que ocorre entre os três e os seis anos. Esta disparidade verifica-se não só no que diz respeito à provisão dos serviços, mas reflete-se igualmente em relação à (ainda) reduzida investigação produzida, o que se tem vindo denotar na escassez de literatura originada sobre esta temática.

A propósito, Coelho afirma:

³Adaptado de Arnstein (1969), Hart apresenta um modelo de participação denominado Escada de Participação com oito níveis de participação, divididos em dois grupos. Os três primeiros não são considerados como uma verdadeira participação; e os cinco graus posteriores crescem na escada de participação, em que as categorias se encontram hierarquizadas em níveis progressivos de participação infantil. O autor refere que o maior grau de autonomia exercido pelas crianças é o mais desejável e mais complexo.

Apesar de ser socialmente reconhecido o impacto duradouro das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância, as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos, suscetíveis de contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento e bem-estar, adquirem ainda pouca visibilidade em Portugal (2004, p.21).

No entanto, importa recuar um pouco no tempo a fim de remontarmos à proveniência da creche. De origem francesa, a palavra “creche” significa “manjedoura”, denominação dada ao abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França no século XVIII. Com carácter basicamente assistencial, a creche guardava os lactentes para que as suas mães pudessem trabalhar (Henriques, 2009). Contudo, foi no século XIX, com a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho juntamente com a organização das famílias como conjuntos nucleares (pai, mãe e filhos) e a consequente ausência no agregado familiar de avós ou tias para cuidar das crianças, que houve um incentivo ao aumento do número de creches. Assiste-se a uma separação temporária da família face aos cuidados e à educação das crianças pequenas, ficando essas funções atribuídas a estranhos. Com o aparecimento das creches, a família deixa de ser a única instância socializadora. Em Portugal, as ideias de intervenção cientificamente educativa, cujo início noutros países europeus surgiu aquando da Revolução Liberal, foram prosperando a partir dessa altura, havendo alguns indicadores de que o Estado começa a valorizar a educação das crianças fora do espaço doméstico e sob a responsabilidade de pessoas habilitadas para o fazer.

No sistema educativo português e segundo a legislação em vigor, só é considerada a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não a alargando às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social. Consequentemente os serviços de creche, ama e outras modalidades não estão contemplados como educação. Permanece a conceção de atribuir à creche ou à ama uma função de apoio à família, de resposta social. “A educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do ‘direito à educação’ consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (Vasconcelos, 2011, p.8).

Em Portugal os cuidados para a infância são assegurados maioritariamente por creches, sendo estas, comparativamente às amas, as que acolhem maior número de crianças. Em 2011, “estão assinaladas no Continente 2504 creches (mais 83 que ano anterior), o que corresponde a um crescimento de 6,4% da capacidade instalada. Santarém é o distrito que regista o maior crescimento (15%), seguido de Viseu com 10,3%” (CNE 2012, p.42).

A interpelação feita ao governo português através do relatório de peritos da OCDE sobre avaliação da educação e cuidados prestados às crianças dos 0 aos 6 anos, teve expressão no aumento da taxa de cobertura do

atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (CNE, 2010 citado em CNE, 2011, pp.4-5).

Importa referir o aumento considerável que se registou nos últimos anos no que diz respeito ao acréscimo de serviços de atendimento às crianças pequenas. Embora os números sejam bastante expressivos e representativos de uma mudança, ainda não são o desejável face às necessidades reais das famílias trabalhadoras (CNE, 2011). Não obstante, “continuamos a ser o país europeu onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, pelo que a atual taxa de cobertura se torna manifestamente insuficiente” (Vasconcelos, 2011, p.5). Atualmente em Portugal assiste-se a uma expansão dos serviços de Creche, sobretudo em zonas urbanas e suburbanas de maior crescimento, acompanhada de uma preocupação de qualidade dos mesmos. O enquadramento deste tipo de serviços é caracterizado como: uma resposta social, desenvolvida em equipamento de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família (Despacho Normativo n.º99/89, de 11 de setembro). Os objetivos consignados a estes serviços de acordo com o Despacho Normativo n.º99/89, de 11 de setembro são: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado; prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar.

Numa definição mais formal e segundo Rocha (1996, citado em Henriques, 2009, p.36) “considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário, correspondendo ao trabalho dos pais”.

A creche representa assim uma instituição socioeducativa com grande importância na vida das crianças e das suas famílias. Ainda mais nos dias de hoje, em que o ritmo de vida acelerado deixa cada vez menos tempo disponível aos pais para o partilharem com os seus filhos, e para lhes darem a atenção de que necessitam para o seu desenvolvimento. A crescente procura deste serviço nos últimos anos veio incitar uma melhoria na qualidade das creches.

Ainda que a creche não descuide a satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas, Henriques afirma que a ação da educação nas creches deverá ser entendida essencialmente como uma ação promotora de desenvolvimento infantil, em seus aspetos também básicos de interação

e de estimulação. Acrescenta também que esta evolução do conceito de creche foi acompanhada por um conhecimento mais alargado sobre a criança com menos de 3 anos, que hoje é vista como um ser com capacidades próprias interagindo e influenciando o meio onde está inserida (2009, p.39).

Tanto nas creches como nas pré-escolas, a criança tem necessidades e direitos de ser cuidada e educada como um todo. Não se concebe uma educação infantil em que não estejam presentes os cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde, seu crescimento e o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. É importante ressaltar que qualquer atividade que tenha como referência a criança, seja na família ou na instituição, implica ações educativas e de cuidado (Fernandes, 2009, p.47). Um dos grandes desafios das creches é portanto certificar-se que sejam simultaneamente asseguradas as funções de cuidar e educar, de acordo com as necessidades e direitos da criança como um todo. Sendo que qualquer atividade que tenha a criança como referência, seja em que contexto for, implica ações educativas e de cuidado. Como refere Henriques, a criança dos zero aos três anos tem as suas especificidades e, por isso, qualquer programa educativo desenvolvido neste setor terá de procurar integrar as dimensões cuidado/educação de forma informada, consciente, refletida e com qualidade (2009, p.48).

De acordo com o Relatório da UNICEF- A Transição dos Cuidados na 1ª Infância:

A tendência para serviços de educação e cuidados na primeira infância comporta um enorme potencial positivo, nomeadamente: a possibilidade de proporcionar às crianças o melhor começo de vida possível, de limitar a criação precoce de desigualdades, de acelerar os progressos no sentido da igualdade para as mulheres, de estimular o sucesso escolar e de investir na cidadania (2008, p.31).

Contudo, mais do que olhar a creche como uma necessidade social, de apoio às famílias, torna-se fundamental e inadiável concebê-la como um direito das crianças, quer os pais trabalhem, possam ou não ficar com elas. Como defende Vasconcelos:

A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como fator de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social aparece como uma necessidade emergente do processo de audição pública e de reflexão e como uma condição sine qua non de implementação dos direitos das crianças (2011, p.24).

Embora haja indicadores de alguma mudança e não se verifique uma ausência de interesse pelas crianças, ainda nos encontramos perante uma época marcada pelo seu silêncio (Ferreira, 2010), tendo este agravar-se quanto mais pequenas estas são. Representativo disso é o recente desenvolvimento das investigações feitas com crianças em idade de creche sobre as questões da participação (Coutinho, 2002, 2010, 2013; Delgado 2003, 2012; Ferreira, 2010). Por se constatar a sua pouca ou rara partici-

pação e, conseqüente visibilidade, quanto mais novas são, dar-lhes “voz” revela-se urgente, sendo que o papel da creche enquanto locus de participação ambiciona isso mesmo, promover as questões de participação desta faixa etária.

A Creche enquanto Locus de Participação de e para crianças pequenas

3.1. Diagnóstico e problemática

De acordo com Guerra “as principais características do diagnóstico repousam no seu caráter sistêmico, interpretativo e prospetivo” (2006, p.139).

A sala de creche onde decorreu a investigação tem-se revelado ao longo dos tempos um local de certo modo reservado, tanto do ponto de vista espacial, como pedagógica e educacionalmente. Esta é uma sala menos exposta e mais recatada que apresenta pouca abertura relativamente aos restantes espaços e pessoas que entram, saem e permanecem na Instituição. Isto é, sendo esta a única sala que representa a valência de creche neste contexto educativo, há pouca visibilidade do que por lá se passa e daquilo que por lá acontece diariamente. Conseqüentemente é dada pouca visibilidade às crianças pequenas que a frequentam e, simultaneamente, às suas ações.

É necessário registar que em anos letivos anteriores, eram pouco vistas as saídas dos grupos de crianças desta sala, assim como era reduzido o número de momentos de interação entre as crianças de creche e as de Jardim de Infância (JI).

Contudo, este ano foram observadas mais deslocções das crianças desta valência, evidenciadas com o surgimento de um aumento considerável de atividades exteriores à sala. Verificaram-se inúmeras saídas de pequenos grupos com a respetiva educadora; foram observados momentos de maior expressão e comunicação pelas crianças, nos quais estas tiveram um papel mais ativo face ao que vinha sendo recorrente noutros anos. Por diversas vezes, foram avistados pequenos grupos de crianças, de 1 e 2 anos, a participarem em pequenas pesquisas, envolvidos na procura de determinado material, a fazerem pedidos às outras salas, solicitando apoio para alguma questão ou situação e fazendo pequenas apresentações ou comunicações de projetos aos outros grupos de crianças mais velhas. Resumidamente, as observações atuais têm revelado um destaque especial e de relevância ao papel das crianças de creche dentro da Instituição, o que não sucedia anteriormente, ou pelo menos não era tão evidente.

Em conversa informal com a educadora desta Sala, que está em creche pela primeira vez, a mesma referiu que valorizava o interesse e a participação das crianças, “mesmo em contexto de creche” (E1), o que pelo menos aparenta ser uma intenção de valorização da criança, nomeada-

mente da criança pequena.

Através do diagnóstico e da problemática subjacente à investigação pretende-se de acordo com Guerra “identificar as questões-chave em torno das quais se pode formular a intervenção” (2006, p.140). Nesse sentido pretende-se, primeiro compreender o quotidiano de um grupo de crianças pequenas, com 1 e 2 anos, no seu contexto educativo, numa tentativa de se perceber de que modo a Creche é, ou pode vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Posto isto, surge a questão principal que deu origem a esta investigação - Como se pode promover a Participação das crianças em contexto de Creche?

3.2. Caracterização do Contexto

3.2.1. Caracterização da Instituição

Para partir dos indicativos das crianças, das suas ações para compreender o que elas recriam, ressignificam, reproduzem, criam e manifestam na relação entre os pares, há que levar em consideração que observar as crianças, não significa que serão consideradas apenas as suas ações, mas sim que mediante a totalidade de suas expressões serão tecidas as relações necessárias para conhecê-las. Quero dizer com isso que o contexto institucional, as profissionais, a localidade onde se encontra a creche, a cultura, enfim todas as dimensões presentes na vivência das crianças na creche são consideradas. (Coutinho, 2002, p.12)

O trabalho de investigação teve como locus de pesquisa uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na vila de Moscavide⁴.

A Instituição⁵ onde decorreu a investigação foi criada em 1990 e, segundo a coordenadora pedagógica, “nasceu, fruto do sonho de um pequeno grupo de pessoas preocupadas com a situação das crianças da zona oriental de Lisboa e decididas a dar um bom contributo para que as suas vidas pudessem melhorar”.

3.2.2. Caracterização da sala

⁴Moscavide tem pouco mais de 1Km² e atualmente é ocupada por mais de 20 mil habitantes, fazendo dela a freguesia que regista a maior densidade populacional do concelho de Loures (ver Anexo C).

⁵As suas instalações localizam-se num edifício de habitação, ocupando o rés-do-chão e a cave, que foram adaptados para o efeito.

Dela fazem parte três valências: uma sala de Creche, com crianças de 1 e 2 anos com 15 crianças; duas salas de Jardim de Infância com 36 crianças, uma com média de idade de 3 e 4 anos e outra de 4 e 5 anos; mais uma sala de A.T.L. com dois grupos de crianças dos 6 aos 10 anos perfazendo 28 crianças. Atualmente conta com cerca de 79 crianças e 13 adultos – quatro educadoras de infância, sendo que uma delas atualmente apenas ocupa o cargo de coordenadora pedagógica; um educador social; sete auxiliares de ação educativa e uma administrativa. O espaço está distribuído por dois andares e para além das salas mencionadas dispõe ainda: uma ludoteca, um refeitório, um gabinete pedagógico, casas de banho para crianças e adultos, um vestíbulo, uma copa e ainda espaço exterior.

Relativamente à organização atual do espaço de Creche este é muito mais abrangente do que a área inserida dentro das quatro paredes, este é o local privilegiado onde ocorrem a maior parte das ações, experiências e acontecimentos significativos com este grupo específico de crianças pequenas, dado que é dentro dos seus limites que tudo ou quase tudo acontece.

Segundo a educadora⁶ “todas as áreas da sala foram cuidadosamente definidas e arrumadas, mas é importante referir que, independentemente do sítio onde as coisas estão guardadas e da área a que estão associadas, muitos objetos e materiais andam pela sala de acordo com as necessidades das crianças.”

A rotina é versátil e envolve atividades de cuidar e de educar sendo estas propostas desenvolvidas nas mais variadas situações que poderão ser pedagogicamente estruturadas ou até em brincadeiras livres. A organização da rotina divide-se em três etapas fundamentais: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. As atividades permanentes promovem a interação da criança não só relativamente aos cuidados básicos como também lhes dá a possibilidade de expressarem os seus interesses por variados assuntos. Sendo da competência da educadora selecionar os principais pontos levantados para direcionar atividades próximas ao desejo das crianças.

3.3. Caracterização dos sujeitos de investigação

3.3.1. Caracterização do grupo de Crianças

Como refere Ferreira (2004, p.66) ao retratarmos os traços estruturantes destas crianças e dos seus contextos familiares não estamos, à partida, a explicar, o que e quem são estas crianças, estamos antes a abrir caminho para se poderem vir a compreendê-las pelo que fazem.

Neste ano letivo a sala de creche é constituída por um grupo de 15 crianças. Existe uma heterogeneidade vincada no seu sentido mais abrangente, considerando que cada criança apresenta as suas particularidades no que se refere à idade, género, social e cultural. Destaca-se assim a heterogeneidade deste grupo, acentuada não apenas pelos traços estruturantes que o caracterizam como também no que diz respeito às suas diferenças ao nível de idades (1 e 2 anos), de género, de contextos familiares, de nacionalidade de origem, como de percurso institucional.

⁶Dados fornecidos pela educadora de infância de Creche.

Neste grupo sete crianças “pertenciam” anteriormente à sala, sendo que das restantes, oito ingressaram pela primeira vez na Instituição e seis nunca tinham frequentado creche. O grupo é composto por seis meninas e nove meninos nascidos em 2011 (nove) e 2012 (seis), cujas idades estão neste momento compreendidas entre 1 e 2 anos.

Mais de metade do grupo mora em Moscavide, deslocando-se diariamente a pé para a Instituição, enquanto os outros vêm de Lisboa ou das áreas circundantes, no concelho de Loures. Um traço comum neste grupo é que todas as crianças que frequentam esta sala de creche vivem com os seus pais biológicos, a quase totalidade, ou seja, catorze delas provêm de famílias nucleares e uma criança de família monoparental. Seis são filhos únicos e os outros nove não só têm irmãos, como os respetivos frequentam outras valências da Instituição. Embora totalidade do grupo seja de nacionalidade portuguesa, são diversos os países de origem dos seus pais, nomeadamente: Cabo Verde, Brasil, Roménia, Lituânia e Rússia. A questão da heterogeneidade também se verifica no sentido de que cada criança traz já uma cultura própria das suas vivências, do seu contexto familiar e do meio social onde está inserida. Como preconiza Sarmiento (2005):

“as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem” (p. 370).

Caraterizando as famílias de acordo com as suas habilitações literárias e a sua profissão, observamos que neste grupo de crianças existem dois familiares que são licenciados e 13 terminaram o ensino secundário; profissionalmente 24 estão no ativo, enquanto 5 se encontram em situação de desemprego. Atendendo a estes dados e analisando as condições sociais destas famílias podemos dizer que na generalidade estas se encontram numa condição social média/média-baixa.

3.3.2. Caraterização dos Adultos

Quanto à equipa de trabalho desta Sala de Creche, esta é formada por três adultos que nunca tinham trabalhado juntos: uma educadora de infância e duas auxiliares de educação com idades distintas, das quais apenas uma (a mais velha) trabalhava nesta sala no ano letivo anterior.

A educadora tem 29 anos está a trabalhar desde 2007, ano em que terminou a licenciatura e está na Instituição há 4 anos. Anteriormente esteve na valência de Jardim de Infância, sendo esta a primeira vez que ocupa funções em creche. Segundo a própria, os principais motivos que a levar-

am a trabalhar com crianças “deveram-se a alguma influência familiar, visto que na família existem várias pessoas ligadas a esta área e, a exercer a função de educadora. Também porque desde cedo frequentei os locais de trabalho desses familiares e a partir daí o ‘bichinho’ foi ficando e crescendo cada vez mais”.

Ambas auxiliares de educação já tinham trabalhado em creche. A primeira tem 50 anos, possui o 11º ano, tem esta profissão há 27 anos e está na Instituição há 24. Escolheu trabalhar nesta área apresentando os seguintes motivos: “gosto de crianças e de partilhar com elas conhecimentos e aprendizagens que as ajude a crescer felizes e realizadas”. A outra auxiliar tem 33 anos, possui igualmente o 11º ano, trabalha há 14 anos, assumindo esta função desde sempre e está há 12 na Instituição. Revelou em entrevista: “o que me levou a trabalhar com crianças foi poder contribuir para que no seu futuro sejam pessoas integras, com valores e princípios”.

4. Roteiro Metodológico

4.1. Técnicas e Procedimentos metodológicos

O projeto foi desenvolvido através de uma metodologia de paradigma qualitativo – a etnografia, que é considerada como “uma metodologia útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados sociológicos” (James & Prout, 1990, pp.4-8). A escolha desta metodologia teve a ver com a constante preocupação em captar com algum realismo e objetividade o contexto particular desta sala de creche. Procurou-se escutar por meio de diversas ações/situações, as práticas diárias de um grupo de crianças e de adultos. A opção por este contexto prendeu-se com o interesse em analisar a participação infantil com crianças de creche e uma vez que este era um contexto próximo, o qual a equipa pedagógica demonstrou curiosidade, intenção e disponibilidade em participar na investigação, que teve início em janeiro de 2014.

Do ponto de vista do roteiro ético seguido, em primeiro lugar, tivemos o cuidado de informar a coordenadora da Instituição acerca dos objetivos da investigação, procedimentos, necessidades e benefícios; seguidamente foi contactada a educadora de infância da sala de creche e posteriormente, em parceria com esta última a restante equipa de profissionais envolvidos.

Com o intuito de melhor ouvir e conhecer os atores desta investigação, bem como o contexto em causa, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação: a observação participante, as entrevistas aos profissionais da sala de creche, educadora e auxiliares de ação educativa e o registo fotográfico.

Poder-se-á dizer que a investigadora assumiu um papel participante e interveniente na investigação, no sentido em que pretendeu inserir-se o mais “natural” possível no quotidiano daquele grupo.

4.1.1. Observação

De acordo com Mendes (2003) o método de observação seja ela participante ou não, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento dos fenômenos em estudo. A observação direta constitui a principal técnica utilizada para recolha de informação neste estudo. A observação efetuada, tal como afirmam Queirós e Rodrigues, “visou o registo de elementos capazes de enriquecer a caracterização” (2006, p.4) não só do ambiente em que ocorre a ação, como dos papéis que interpretam os atores, como também da própria ação, fornecendo dados determinantes para a pesquisa e representando uma importante base de análise ao longo de todo o processo.

De acordo com Coutinho, “a observação participante é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (2002, p.55). Através da observação participante foi possível uma vivência mais efetiva e um maior envolvimento no dia-a-dia da sala de creche. Este tipo de observação permitiu conseqüentemente analisar in loco a rotina, o modo específico como as crianças participam nela e a forma como os adultos interagem com elas, promovendo ou inibindo a sua participação.

4.1.2. Diário de Campo

“As ‘notas substantivas’ ou ‘notas de observação’... visam precisamente reconstruir uma descrição da organização social, com o objetivo de caracterizar situações, atores e comportamentos” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4).

Nesta investigação as notas de campo afirmaram-se como instrumentos singulares e privilegiados de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica. Todos os registos escritos foram sendo feitos na íntegra após a visita à sala de creche e não durante o processo de observação. Isto deveu-se ao fato de poder tornar-se constrangedor e até inibidor, ou representar motivo de distração para os observados e também porque na maioria das vezes, o investigador foi interagindo na dinâmica do grupo. As notas de campo contaram igualmente com registos fotográficos que visaram documentar a investigação como indicadores da realidade observada. Este tipo de registo por meio de fotografias foi devidamente autorizado, quer por crianças quer por adultos.

4.1.3. Entrevistas

A entrevista foi a técnica escolhida a ser empregue com os adultos, profissionais que trabalham na sala de creche, a educadora de infância e as duas auxiliares de ação educativa. As entrevistas aplicadas enquadraram-se na categoria de semiestruturadas e foram iguais para todos, in-

dependentemente da sua função. Embora quase todas as questões formuladas fossem abertas, de modo a uma maior expressão dos inquiridos, também existiram outras um pouco mais fechadas.

4.1.4. Análise de conteúdo

A técnica utilizada no tratamento de dados recolhidos, através das entrevistas aos profissionais, foi a de análise de conteúdo, que segundo Guerra:

“é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência” (2006, p. 62).

O tratamento de dados pretendeu analisar os dados fornecidos em cada entrevista, passando por uma leitura intensiva do conteúdo narrado numa tentativa de o interpretar e de o compreender.

4.2. Roteiro ético

A investigação seguiu um roteiro ético (Fernandes, 2009; Tomás, 2011). A informação concedida aos participantes desta investigação consistiu na partilha de alguma informação que foi considerada crucial neste processo. Inicialmente a investigadora começou por se identificar deixando explícitos os propósitos do estudo em questão, quais os procedimentos a aplicar, assim como a colaboração esperada.

Houve o cuidado de transmitir informação sobre a duração previsível da participação e descritos dos benefícios possíveis de serem alcançados. Foi também referida a confidencialidade da informação a fim de se preservar a identidade de todos os intervenientes, deixando clara que a participação é totalmente voluntária e de que o participante é livre de desistir em qualquer altura, sem que daí decorram quaisquer penalizações e sem que seja necessário dar qualquer justificação. Segundo Quivy e Campenhout “o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados na natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (1998, p.143).

A investigadora mostrou desde logo disponibilidade para responder a quaisquer dúvidas ou questões. Outro aspeto a salientar relaciona-se com o fato de o local onde decorreu a investigação ser um meio familiar a todos. Tendo isso em conta, foi necessário assumir um certo distanciamento para permitir assim um olhar mais crítico face à realidade.

Ainda que tenham sido sempre consideradas as vozes das crianças e as

outras linguagens para além da oralidade, houve a preocupação de acautelar o roteiro ético respeitante às crianças pequenas e às suas especificidades. Como refere Ferreira:

“levanta o problema de saber até que ponto as crianças têm ou não condições, tempo e meios para dizerem não, e/ou até que ponto as suas recusas se expressam não-verbalmente e/ou, ainda, até que ponto o(a) investigador(a) as consegue interpretar convenientemente ou, pelo menos, ser sensível a elas” (2010, p.164).

Esta questão foi salvaguardada e tratada com o devido respeito e sensibilidade, porém existiu alguma dificuldade patente relativamente a esta faixa etária, uma vez que não se pode falar de consentimento informado com crianças pequenas, mas sim de assentimento.

Nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, pp.164-165).

Resultados: leitura e interpretação

Neste capítulo, iremos abordar as questões de participação referentes a este grupo de crianças pequenas em contexto de creche. Primeiro serão apresentadas as perspetivas dos adultos face às crianças pequenas e ao trabalho com elas desenvolvido recolhidas nas entrevistas. De seguida, pretende-se perceber e analisar, a partir das observações e dos registos realizados, de que modo ocorre ou não a participação das crianças neste contexto particular.

5.1. Representações Sociais dos Adultos

Tomando como ponto de partida a análise das entrevistas feitas às profissionais da sala de creche podemos considerar como tema central, os Direitos da Criança, a partir do qual foram encontradas cinco categorias, designadamente: Crianças, Trabalho em Creche, Direitos das Crianças e Participação das Crianças em Creche. Por sua vez, estas estão divididas por subcategorias onde estão enunciadas as questões-chave.

5.1.1. Crianças como seres em desenvolvimento

A totalidade das respostas das profissionais confluem no mesmo sentido, seguindo a mesma linha de pensamento, nomeadamente apontam para a ideia de criança como ser em desenvolvimento, como podemos constatar nas seguintes excertos:

“Criança é uma pessoa no começo de vida... é o ser mais perfeito e sincero” (E1).

“Ser humano no início do seu desenvolvimento” (A1).

“Criança é um ser em desenvolvimento” (A2).

Esta ideia, segundo Fernandes:

“resulta da influência de uma orientação mainstream, nos estudos da criança, com base, em larga medida, nas teorias piagetianas, que perspetivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia “em trânsito”, percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos” (2004, p.4).

Relativamente às concepções sobre a infância, podemos verificar que as respostas da educadora (E1) e de uma das auxiliares (A2) são coincidentes nalguns aspetos, mas principalmente no que concerne a uma concepção associada às questões lúdicas.

“É quando podemos correr, saltar, rir, gritar, cantar...É sem dúvida a fase da vivência e da percepção do mundo através do olhar, tocar, saborear, sentir e agir” (E1).

“É a vivência e percepção do mundo através dos sentidos. É brincar, correr, pular, gritar, cantar, rir. É a simplicidade e a inocência” (A2).

Por sua vez, a outra auxiliar (A1) na sua definição de infância estabelece mais perímetros ao nível cronológico situando-a no tempo: “A infância abrange todas as idades da criança, desde que é um recém-nascido até à pré-adolescência” (A1).

5.1.2. Trabalho em Creche

Quanto ao papel que o profissional deve adotar em Creche, bem como as principais características a serem tidas em conta por quem trabalha com crianças muito pequenas, todas elas são unânimes ao afirmar e valorizar aspetos específicos e fundamentais de quem cuida e de quem educa, como se pode ver de seguida:

“deve ser: sensível e reconhecer aquilo que a criança necessita; respeitar cada criança tal como ela é; ser afável e estimular a relação com a criança; valorizar a criança e promover a sua autoestima; proporcionar um ambiente estável e calmo; permitir o contacto com as várias formas de expressão e comunicação; permitir o desenvolvimento de autonomia e confiança na criança; ser verbalmente estimulante”(E1).

“ser atencioso, meigo, simpático, brincalhão, criativo, disponível, eficiente, organizado, comunicativo e asseado” (A1).

“O papel do profissional em creche é contribuir para a qualidade da educação, formação de cidadãos na primeira etapa de educação, nas situações do quotidiano da criança, a busca pela autonomia, envolvê-la como cidadã em práticas sociais, cooperação no trabalho em grupo e no respeito ao próximo, com a ajuda da família. O nosso papel

deve ser de ética, nós somos os seus modelos. Quem trabalha com crianças deve ter prazer e gostar do que faz. Requer disposição, carinho e responsabilidade. Deve ter agilidade para poder evitar problemas; disposição física para executar as mesmas atividades que eles, visto ser a faixa etária que requer mais a ajuda do adulto... É ser criativo nas brincadeiras, nos jogos” (A2).

Embora todas elas tenham referido características essenciais para com as crianças, também nomeiam os cuidados a ter com o ambiente educativo. No entanto, apenas uma (A2) indica a importância de estabelecer uma relação positiva com a família: “Ter um bom relacionamento com os seus familiares, para poder ajudar nas dificuldades da criança e que possam sentir que elas estão seguras é importante que os familiares se sintam seguros, como as crianças” (A2).

No que diz respeito aos documentos orientadores das suas práticas, as profissionais não apresentam consenso nas suas respostas, sendo estas bastante diversas. Tal poderá ser um indicador da escassez de um documento específico que apoie as técnicas de educação nesta valência.

“As Orientações Curriculares e Educação de Bebés em Infantários, da Gulbenkian são os documentos que uso como auxiliares do processo educativo” (E1).

“Formações específicas para este grupo etário” (A1).

“Os documentos poderão ser livros, fantoches, desenhos, materiais do uso quotidiano, música...” (A2).

5.1.3. Direitos das Crianças

Tanto sociólogos da infância como os defensores dos direitos da criança consideram a criança como um ator social e a infância como um grupo social, com singularidades próprias e não meramente como sujeitos indiferenciadamente subordinados à ordem social dos adultos.

As entrevistadas revelam uma vez mais respostas algo similares ao referirem como direitos das crianças a promoção da liberdade de escolha e a liberdade de expressão. Somente a educadora destacou o respeito, o direito de proteção e de cuidados a diversos níveis.

“Sem dúvida os direitos das crianças são sempre tidos em conta em todo o processo educativo através do respeito, da liberdade de escolha, da proteção e dos cuidados assegurados quer ao nível da segurança, saúde, higiene e bem-estar” (E1).

“...na escolha do brinquedo ou atividade, na brincadeira livre que lhe permite serem criativas e exprimirem sentimentos e desejos e também na liberdade de manifestarem afeto e carinho para com outra criança e adulto” (A1).

“Sim promove a liberdade de expressão; o poder de escolha; a brincadeira; a relação; o espaço da brincadeira. Também ajuda a socializar, partilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças e adultos. A

imaginar e explorar os materiais da sala” (A2).

Contudo, não ficou claro o conhecimento, por parte das profissionais, dos direitos das crianças e conseqüentemente a sua promoção e garantia. Como preconiza Soares:

A tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta consciencialização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas” (2002, p.1).

Quer a educadora, quer as auxiliares estão de acordo quando referem que as crianças são tidas em conta nas atividades da sala reportando-se à atenção que é dada relativamente à faixa etária em questão, às suas características, bem como às necessidades e interesses que o grupo apresenta.

“O trabalho que é desenvolvido na sala é organizado de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças” (E1).

“As crianças são tidas em conta nas atividades da sala porque estas são feitas de acordo com as características da faixa etária. São de curta duração e têm como objetivos a supressão de necessidades, interesses e dificuldades das crianças” (A1).

“As atividades são feitas de maneira a obter a atenção da criança, para que possam perceber e aprender. Tendo em conta a faixa etária há crianças que verbalizam ou não. Quando se faz uma atividade um dos objetivos é captar a atenção da criança, pela visão e audição, isto desperta a curiosidade, o interesse de ouvir e ver e a vontade de participarem na atividade” (A2).

Todas as profissionais consideram que o trabalho é feito em função das crianças, o que segundo a educadora, que é quem planifica, isso se reflete na hora de planificar as atividades semanais.

“Quando o momento de planificação, das atividades semanais, tenho sempre em conta se o grupo, na semana anterior, manifestou algum interesse ou gostou de determinado tema, se colocou alguma questão; ou então se alguma família revela alguma dificuldade em resolver algum problema. Não havendo nenhum destes pontos, como elemento motivador e estimulante introduzo algum objeto, história ou tema de interesse” (E1).

“Sim, há um cuidado em se conhecer bem o grupo e trabalhar com ele usando diferentes técnicas, materiais e temas, ajudando no desenvolvimento geral e no conhecimento individual das crianças” (A1).

“Sim, é importante eles adquirirem o conhecimento do mundo e a partir daí sabemos que os animais, os bebés, as histórias são temas que lhes despertam a atenção e interesse. Depois de explorarem começam a despertar outras curiosidades, principalmente com o grupo dos mais velhos da sala. Os mais novos através dos mesmos temas mas com a

exploração de outros materiais” (A2).

As atividades são planejadas pela educadora semanalmente tendo em conta o grupo de crianças e são passíveis de serem ajustadas de acordo com sugestões e pistas que as crianças vão divulgando diariamente.

“Embora as atividades de acordo com normas da Instituição sejam planejadas semanalmente, há alguma flexibilidade no dia a dia de modo a ir de encontro ao grupo ou dos pequenos grupos” (E1).

“A planificação é elaborada pela educadora de acordo com o grupo de crianças através de objetivos orientadores, mas depois pode ser adaptada de acordo com as sugestões do grupo” (A1).

As atividades são planificadas pela educadora de acordo com o projeto, com objetivos pretendidos para as crianças. A auxiliar ajuda na execução das atividades trabalhadas em grande grupo ou pequenos grupos” (A2).

5.1.4. Participação das Crianças em Creche

Quando se entra pela questão da participação das crianças em creche e são interrogados quais os momentos da rotina diária onde é promovida, todas as entrevistadas respondem afirmativamente. No entanto, o tipo de respostas aponta essencialmente numa direção, a participação das crianças associada ao “fazer”, seja no cumprimento das tarefas da sala, nos momentos de higiene, de refeição e, ainda, na escolha de brinquedos e de materiais.

“As crianças são o principal agente ativo da sala e em, praticamente todos o momentos da rotina diária as crianças participam de forma ativa. Especificamente, na hora da bolacha, na hora da fruta, á vez, ajudam a dar às outras crianças. Na hora de almoço cada um coloca o seu prato, depois de comer, no recipiente próprio para o efeito. Na hora da higiene, os mais velhos ajudam os mais pequenos a irem a casa de banho. Na hora de arrumar existe sempre uma entreaajuda e todos ajudam a arrumar, mesmo o brinquedo que não é seu” (E1).

“Na rotina diária existem vários momentos... Por exemplo: na higiene antes e depois das refeições; em grande grupo, na distribuição da bolacha, de livros ou de brinquedos; em pequeno grupo na partilha de brinquedos ou na interação na atividade; na hora da sesta, onde se descalçam ou calçam os sapatos, vestem e despem o bibe e fazem pequenos recados” (A1).

“Eles participam em algumas tarefas simples, como o distribuir pelos colegas as bolachas, na arrumação da sala (brinquedos, livros...). As crianças têm a liberdade na escolha dos brinquedos e dos materiais; lavam as mãos sozinhos com a supervisão do adulto, que ajuda sempre que for preciso; participam na identificação dos seus objetos pessoais, no babete e na mochila por exemplo. Também calçam os sapatos, de modo a irem ganhando mais autonomia” (A2).

Mais uma vez, as profissionais estão de acordo e consideram que as crianças participam no seu dia a dia de forma ativa, como se pode perceber exemplificando de seguida:

“todas as crianças participam ativamente em todos os momentos. Esta participação é o fator mais importante desta sala e é através dela que todas as crianças vão aprendendo a conhecer e a explorar o meio, a relacionar-se com outras pessoas, a tomar decisões, a escolher, a serem autónomos e principalmente para que haja uma promoção da autoestima de cada uma, para que no futuro seja crianças felizes. A criança tem sempre a oportunidade de escolher a área ou o brinquedo que quer, ou quando pretende trocar. Na concretização de atividades a criança escolhe em qual quer participar primeiro, sendo que o grupo dos mais velhos age sempre da mesma maneira, já nem é necessário pedir que escolham, vão sempre todos logo para o local onde se realizam e concretizam os projetos. Se eventualmente tivermos de escolher algum material ou pesquisar algo, todos querem participar, sem exceção. Os pequenos projetos já estão de certo modo enraizados na dinâmica desta sala” (E1).

“Sim, participam ao longo do dia de forma ativa através de projetos onde têm a oportunidade de se envolverem. Nada é imposto, a criança tem a possibilidade de escolher e de recusar” (A1).

“Sim considero que quando se interessam por algo muito específico ou fazem uma questão, mais tarde esse interesse ou curiosidade dão origem a um projeto de descoberta” (A2).

5.2. Participação, eis a questão!

5.2.1. Participação, como é entendida?

Denota-se ainda uma certa “confusão” ou falta de conhecimento quanto ao conceito de participação por todos os adultos desta sala de creche. Neste contexto a participação é entendida como o fazer, o estar dentro, o ser já capaz, o que por vezes se confunde com as questões de autonomia e de envolvimento, que parecem ser valorizadas e estimuladas nesta valência por todos os profissionais.

“O envolvimento é a chave em tudo o que se faz com crianças e não me faz sentido ser de outra forma” (E1).

“No projeto as crianças são incentivadas a participarem e não são apenas simples recetores, eles são envolvidos de acordo com as suas capacidades e motivações” (A2).

Como defende Soares, quando falamos acerca da participação “é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito

multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.” (2005, p.116).

5.2.2. Participação, quem promove e como?

Nesta sala de creche podemos dizer que a participação é essencialmente promovida pela educadora, ou pelo menos é ela quem impulsiona e tem um papel preponderante nesse sentido, agindo de acordo com esse princípio. De certo modo tornou-se visível que embora possa constituir um modelo para os outros adultos da sala, nem sempre estes correspondem ao que é esperado e nem sempre as suas ações são encaradas como prática de exemplo a seguir. É igualmente perceptível uma certa atenção por parte da educadora em deixar as crianças explorar, experimentar e fazer, como se pode constatar pelas suas palavras e por alguns episódios observados:

“Eu incentivo-os a fazer, mas sei que quando não estou as coisas fogem um bocadinho deste registo. Há mais a tendência a não se deixar fazer tanto a criança, dá-se menos possibilidades e ajuda-se muito mais do que seria esperado. Às vezes dá mais trabalho deixarmos que sejam eles a fazer ao seu ritmo e com as suas dificuldades... mas não é isso que incito” (E1).

A educadora foi incentivando a utilização da massa de diversas formas (estica, aperta, enrola, dá festinhas...) e foi igualmente perguntando individualmente e registando como era a sensação de mexer no esparquete - Gostas? É frio ou quente? Vê lá se dá para esticar? Cola? As crianças demonstraram agrado e iam fazendo diversas experiências ajudadas e motivadas pelos colegas da outra sala. Por sua vez, uma das auxiliares que também estava inserida na atividade demonstrou ser mais contida e também mais diretiva, travando algumas ações e dizendo: não comas, tira daí, olha a massa no chão, já chega! Enquanto isso a educadora ia acrescentando: não faz mal! Depois limpa-se e lavamos bem as mãos. Deixe-as explorar! (Observação 10, 14 março, 2014)

Uma das crianças aproximou-se da educadora para ver o que estava a acontecer, depressa a auxiliar tentou levá-la novamente para a sua brincadeira, pelo que esta chorou contrariada. A educadora disse que ela podia ficar ali e que não precisava de chorar. (Observação 3, 20 janeiro, 2014)

A participação é promovida através de estímulos positivos e de incentivos motivadores. As atividades embora pensadas e planeadas pela educadora não são obrigatórias e impostas. De acordo com o que foi dado a observar há uma certa sensibilidade patente, uma vez que as crianças não são forçadas a fazer o que não querem, podendo recusar-se, sempre que o entenderem, sendo respeitadas as suas escolhas e preferências.

A certa altura uma das crianças que estava no grupo da educadora afastou-se e veio ver os jogos dos colegas. A educadora ao vê-la sair perguntou: Rosita já não queres dançar? A criança não respondeu, mas também não voltou para trás e a educadora não insistiu deixando-a sair e trocar de atividade (Observação 8, 14 fevereiro, 2014).

5.2.3. Participação, quando e onde é promovida?

“Ao longo do dia na rotina, dentro da sala que é o ambiente deles, ou mesmo fora, faço questão que as crianças façam parte de todos os momentos e por isso tudo o que são atividades fazem sozinhas, com o devido acompanhamento do adulto” (E1).

De acordo com o observado e escutado, segundo as vozes das crianças e dos adultos de creche, poderemos dizer que algumas dimensões de participação são promovidas em diferentes âmbitos e contextos. Embora a sala seja o local onde estas crianças passam mais tempo, porém foram presenciados momentos de participação fora das quatro paredes, tendo o grupo se ausentado com alguma frequência e acompanhado a educadora em diversas ocasiões, como por exemplo em idas à ludoteca, ao espaço do refeitório, ao escritório da coordenadora e às salas de JI.

Ao entrar na Ludoteca deparo-me com um pequeno grupo de crianças da sala de creche com a educadora. Apercebo-me que estão à procura de livros. A educadora incita-os a falar: digam lá o que viemos à procura. Coisas de caracóis, diz o Gonçalo. Vamos procurar ali! Acrescenta o Alexandre enquanto aponta para uma enciclopédia azul. (Observação 12, 3 abril, 2014)

Os momentos de participação também foram diversos: durante a rotina diária, nomeadamente no período de acolhimento o qual as crianças têm oportunidade de escolher os brinquedos/ materiais e os locais onde querem brincar; na execução das tarefas que querem realizar ao longo do dia (arrumação, distribuição de alimentos, dos pertences); no lançamento de projetos através de questões ou indicações.

No momento em que a educadora perguntou quem queria distribuir as bolachas, o Alex pôs-se logo de pé, mas a Carolina demonstrou desagrado: cruzou os braços e fez o chamado beicinho. A educadora apercebendo-se da sua reação, perguntou de imediato se ela gostava de ajudar o Alex a dar as bolachas. Prontamente, a Carolina levantou-se a sorrir e foi também ela ajudar o colega nesta tarefa (Observação 9, 7 março, 2014).

Segundo a educadora:

“Este é um grupo muito autónomo e participativo, eles querem ver, ajudar e também já pedem muita coisa. Eles participam desde a escolha dos materiais, das brincadeiras, das tarefas... gostam muito de ajudar, não sei se é isso que se entende por participação, mas tento fomentar assim” (E1).

Considerações Finais

Mais adiante apresentaremos uma componente reflexiva que corresponde à análise da intervenção e de todo o processo realizado com este estudo. Pretende-se expor uma síntese conclusiva com base na leitura dos dados recolhidos e na discussão das observações feitas.

Através da análise das entrevistas facultadas pelos profissionais da sala de creche, uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, procurou-se caracterizar as suas representações sociais sobre as crianças pequenas e sobre o trabalho com elas desenvolvido. Neste ponto tornou-se evidente um certo consenso quanto à linha de pensamento que todas elas apresentam, não havendo divergências notórias nos seus discursos e nos exemplos fornecidos, seja qual for a função que desempenham. Contudo, na prática é visível através das observações feitas, através das suas posturas face às crianças e à promoção de participação, que estas manifestam comportamentos e atuações um pouco distintas daquilo que preconizam (nas entrevistas).

Numa tentativa de se perceber de que modo é ou não promovida a participação das crianças em contexto de creche, os dados de observação sugerem que algumas dimensões de participação são promovidas em diferentes âmbitos e contextos, dentro e fora da sala, ao longo do dia e em diferentes tempos da rotina diária, onde a par de se fomentar a autonomia e o envolvimento, são igualmente reconhecidos momentos de partilha de poder entre a criança e adulto. Do que foi dado a observar, quando ocorre participação das crianças pequenas, esta é promovida maioritariamente pela educadora relativamente ao grupo e incentivada pela mesma face à sua equipa de auxiliares. Denotam-se, por parte da educadora de creche, diligências nesse sentido, o de ser um exemplo enquanto profissional e o de conseguir que enquanto equipa se direcionem todos no mesmo sentido, com os mesmos objetivos e semelhantes modos de agir em prol da criança, das suas capacidades, das suas competências e dos seus interesses.

Embora as questões da participação de crianças pequenas esteja ainda um pouco longe de ser uma realidade e ainda que haja um longo caminho a ser percorrido, no entanto, há evidências de que a participação infantil é pertinente, faz sentido e é possível de ser colocada em prática e esta investigação veio demonstrar isso mesmo. Apesar das renitências que possam surgir dada a faixa etária em questão, mais do que impeditivos em relação à participação das crianças em creche, encontramos sim possíveis limitações se compararmos com crianças mais velhas. Contudo, neste processo de promoção da participação de crianças em creche destaca-se o importante papel que os adultos têm e que possam vir a ter, papel esse que pode fazer toda a diferença numa boa prática pedagógica. Respondendo à questão base como se pode promover a Participação das crianças em contexto de Creche? como preconiza Ferreira revela-se

fundamental reconhecer as crianças enquanto atores sociais e “assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta” (2010, p. 157). Para tal há que estar atento e saber escutar as crianças nas suas múltiplas linguagens e formas de expressão, principalmente quanto mais novas são, passando essencialmente por uma aprendizagem e consciencialização do seu papel. Para Coutinho (2013) é a conceção que o adulto tem de criança que orienta as suas escolhas pedagógicas.

É frequente pensar-se muito na criança enquanto futura cidadã, descurando-se com regularidade o seu papel no presente. Nesse sentido e cientes de que há um extenso caminho pela frente, há que continuar, refletindo, persistindo e (trans)formando, mais que não sejam consciências e olhares sobre a infância e as crianças, não como objetos de estudo, mas como atores sociais que são, plenos de direitos e com vozes. Nesta caminhada, que se avizinha longa, importa nunca perder de vista a própria criança e os seus direitos, nomeadamente o direito à educação como uma realidade e o direito à participação como uma necessidade, atendendo a que estes possam ser estendidos a todas, independentemente das suas origens, dos seus contextos e das suas idades - contribuindo deste modo para uma visão melhorada da Creche, onde esta seja ou possa vir a ser um lugar privilegiado enquanto locus de Participação de e para crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, 14(3), 13-24.
- Agostinho, K. (2010). Formas de participação das crianças na Educação Infantil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Coelho, A. M. (2004). Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª Série – N.º 79, de 21 de abril de 2011.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children’s peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Coutinho, A. (2002). As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação

- Infantil. (Tese de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga.
- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4 (1), 31 -47.
- Delgado, A. C. (2003). *Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?* Palestra Infância e Televisão. Rio Grande, RS.
- Delgado, A.& Silva, F. (2012). Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. IX ANDEP Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1-13.
- Despacho Normativo n.º 99/1989. Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento das creches com fins lucrativos. *Diário da Republica – Série I*, n.º 248 de 27 de outubro
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes.* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes.* Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N., Tomás, C. (2011). *Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância.* IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência, Fórum da Maia.
- Fernandes, N., Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.* Comunicação apresentada na 10th Conference of the european sociological association, 1-18.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância.* Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 18(2), 151-182.
- Folque, M. A. & Artur-Marques, A. (2009). Um projeto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 41 – 53). Ministério da Educação - DGIDC.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em Ciências Sociais.* Lisboa: Princípia.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Cascais: Princípia.

- Henriques, M. (2009). *Relação Creche/ Família: Uma Visão Sociológica*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- James, A. & Prout, A. (ed.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press.
- Manual sobre o protocolo facultativo relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil. Consultado em: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/optional_protocol_por.pdf
- Mendes, J. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES*, 194, 1-27.
- Nascimento, L. (2012). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas e apostilados no cotidiano de creches e escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), 59-80.
- Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados. Consultado em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10124.htm
- Queirós, J., Rodrigues, V. (2006). Quatro estudos de caso. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, C. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perpetiva*. Florianópolis, 15(28), 21-33.
- Rocha, C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34.
- Rocha, C. (2002). Infância e Educação: Delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Cultura*, 17, 67-88.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade, In: Sarmiento, M. & Cerisara, A. B. (orgs), *crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora.
- Sarmiento, M. (2013). *A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*. In: Ens, R & Garanhani, M. (orgs.), *Sociologia da Infância e a Formação de Professores* (pp.13-46). Curitiba: Champagnat.
- Soares, N. (2002). Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, 1-12.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância*

e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: Sixth International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amesterdan, 2004. Consultado em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf>.

Tomás, C. (2007a). Há muitos mundos no mundo... Direitos da Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11) 2007, 119-134.

Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68 (Brasil).

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Trevisan, G. (2006) Afetos e amores entre crianças – construção de sentimentos na interação de pares. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Unicef, (2004). Convenção dos Direitos da Criança. Consultado em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitoscrianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, 2, 7-16.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.