

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Implementação do direito de participação das crianças em
contexto de jardim de infância: As ideias das educadoras

Joana Sofia Durães

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Implementação do direito de participação das crianças em
contexto de jardim de infância: As ideias das educadoras**

Joana Sofia Durães

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

Para a pequena Maria,
Para que cresças num mundo mais utópico.

Agradecimentos

À Professora Doutora Cecília Aguiar, obrigada. Obrigada pelo terno acompanhamento, ao longo de todas as fases, de todos os passos. Pela perseverança, calma, compreensão e paciência. Estou-lhe grata por batalhar pelo meu melhor, e pelas suas palavras de incentivo.

À Mestre Nadine Correia, a quem desejo o maior sucesso no seu projeto, obrigada pela sua constante presença e dedicação. Ao sorriso querido que traduzia que tudo ia correr bem.

A ambas obrigada por todas as reuniões, conversas e progressos. Sugestões e concelhos até ao último momento. Não imaginaria esta dissertação de outra forma sem a vossa orientação, apoio e ajuda.

Obrigada às amigas do ISCTE, pelas conversas e desabafos. Em que o sentimento de entre ajuda está sempre presente.

Obrigada a todas as minhas amizades, que me acompanharam neste longo ano, e que de alguma forma o tornaram mais leve.

À família pelo suporte.

E aos especiais que me fazem sorrir e chorar de maneira especial. Obrigada pelo amor incondicional.

Resumo

No presente estudo, de carácter qualitativo, pretendeu-se compreender as ideias dos educadores de infância sobre o direito de participação das crianças em contextos de educação de infância. Participaram neste estudo 59 educadoras de infância da região de Lisboa. Os dados obtidos e analisados através de uma análise de conteúdo, revelam que as educadoras referem-se ao direito de participação em função de quatro dimensões: contribuir, ser ouvida, ter agência e tomar decisões. Os resultados obtidos revelam ainda que as educadoras consideram que o exercício de participação resulta em benefícios a nível individual para as crianças, tais como bem-estar e autoestima. No que diz respeito aos benefícios a nível individual, no discurso das educadoras, emergem conceitos propostos da teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000). No que diz respeito às condições necessárias para a implementação deste direito em contexto de jardim de infância, as educadoras reconhecem a necessidade de práticas de promoção centradas no seu papel enquanto educadoras; contudo, identificam desafios à promoção do direito de participação focados nas características das crianças. As práticas pedagógicas mencionadas pelas educadoras como facilitadoras da participação das crianças afiguram-se importantes para sensibilizar a comunidade científica no sentido de operacionalizar o exercício do direito de participação das crianças em jardim de infância.

Palavras-chave: Direito de participação, ideias das educadoras, educação de infância

Código de Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 – Educação Infantil & Cuidados Infantis

Abstract

This qualitative study aimed to understand the preschool teachers about the children's right of participation in early childhood education. Participated in this study 59 preschool teachers from Lisbon. The results obtained, through content analysis, revealed that the professionals refer to the right of participation according to four dimensions: to contribute, to be heard, to have agency and to make decisions. The results also reveals that the preschool teachers consider that the participation results in personal development as na outcome for young children, such as well-being and self-esteem. Regarding the personal development, in the interviews, the preschool teachers proposed concepts related to the Ryan and Deci (2000) self-determination theory. As regards the conditions necessary for the implementation of the children right in preschool context, educators recognize the need for practices centered on their role as educators; however, identify challenges to the promotion of the right to participation focused on the characteristics of children. The pedagogical practices mentioned by the educators as facilitators of the participation of the children seem important to sensitize the scientific community in order to operationalize the exercise of the children's right of participation.

Keywords: Children's Participation Right, Teachers Idea, Preschool

Categories and classification codes of APA:

2956 - Childrearing & Child Care

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	3
1.1 O direito de participação no contexto internacional e nacional	3
1.2 Conceções sobre participação	6
1.3 Benefícios da participação	10
1.4 Teoria da autodeterminação	12
1.5 Obstáculos e desafios à implementação do direito de participação	13
1.6 A educação de infância como um microsistema fundamental.....	14
1.7 Ideias, crenças, perceções, valores e atitudes.....	17
1.8 As ideias e as práticas dos educadores de infância	18
1.9 Objetivos	22
II. Método.....	24
2.1 Participantes	24
2.2 Instrumentos	25
<i>Entrevista</i>	25
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	25
2.3 Análise de dados.....	25
III. Resultados	28
Conceções de participação	30
Benefícios da prática de participação.....	31
Atividades em que a participação das crianças é importante	32

Implementação do direito de participação das crianças

Práticas de promoção da participação	34
Condições para promover a participação	36
Obstáculos ou desafios à promoção da participação	37
Diferenças entre os contextos de participação	38
IV. Discussão	40
Conceptualização do direito de participação.....	40
Benefícios da participação	41
Atividades em que a participação é importante	43
Práticas de promoção da participação	43
Condições para a participação.....	44
Obstáculos à promoção da participação	45
Diferenças entre contextos de participação	46
Participação e autodeterminação	46
Limitações	47
Implicações e conclusões	47
Referências	50
ANEXOS.....	58

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Categorias, participantes, número e percentagem de unidades de registo	29
Quadro 3.2. Subcategorias da categoria Conceções de participação	30
Quadro 3.3. Subcategorias da categoria Benefícios da prática de participação	31
Quadro 3.4. Subcategorias da categoria Atividades em que a participação das crianças é importante.....	32
Quadro 3.5. Subcategorias da categoria Práticas de promoção da participação	34
Quadro 3.6. Subcategorias da categoria Condições para promover a promoção.....	36
Quadro 3.7. Subcategorias da categoria Obstáculos ou desafios à promoção da participação	37
Quadro 3.8. Subcategorias da categoria Diferenças entre os contextos de participação	38

Índice de Siglas

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society

Introdução

A promoção da capacidade de agência das crianças poderá estar dependente das ideias, do significado e dos papéis sociais que o adulto concede à criança. Malaguzzi (1993) define a criança como um ser rico. Rico por nascer com um grande potencial. As crianças são cocriadoras de conhecimento, identidade, cultura e valores. O autor acrescenta que uma criança consegue viver, aprender, ouvir e comunicar, mas sempre em relação com o outro. A criança tem emoções, criatividade, uma história e uma identidade social. A criança tem a sua individualidade, que se desenvolve em contextos de interdependência, sendo necessário criar laços significativos com outras crianças e adultos. A criança é cidadã com um lugar na sociedade, um sujeito de direitos que deve ser respeitada e apoiada.

É com base no cumprimento dos direitos das crianças que se pode assegurar a sua felicidade e o seu bem-estar. São diversos os obstáculos e desafios à implementação dos direitos das crianças; contudo, observam-se cada vez mais esforços para assegurar às crianças a proteção dos seus direitos (Ben-Arieh & Tarshish, 2017). A promoção do direito de participação das crianças é um bom indício do reconhecimento da importância das crianças na sociedade (Ben-Arieh & Tarshish, 2017; Hart, 1992). Ao envolvê-las nos assuntos que lhes afetam e que lhes dizem respeito estamos a garantir à criança o seu direito de construtora da sua vida, do seu conhecimento, da sua vida privada e da sociedade a que pertence (James, Jenks, & Prout, 1998; Prout & James, 2015).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC; Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, 1989) é o instrumento legal que fundamenta e define o direito de participação das crianças. O direito de participação reflete o respeito pelas crianças ao considerar a sua voz válida e importante. Com base neste direito, o adulto partilha o poder da tomada de decisão com a criança, com base no respeito mútuo e no valor que cada um representa. Lundy (2007) afirma que o direito de participação não é importante apenas por aquilo que prescreve, mas pelo reconhecimento que dá à criança como ser humano íntegro e dotado de personalidade, com competência para participar livremente na sociedade. Realça, assim a capacidade da criança para a tomada de decisão sobre qualquer assunto que esta ache pertinente, ou que seja importante para a sua vida.

Sendo que o direito de participação é consagrado por todos os países que ratificaram a CDC (UNICEF, 1989), é importante perceber como é que este direito é percecionado e implementado nos diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças,

Implementação do direito de participação das crianças

incluindo os contextos de educação de infância. De acordo com Sheridan e Samuelson (2001), a educação de infância é um dos contextos onde as crianças devem pôr em prática o seu direito de participação e influenciar tudo o que lhes diga respeito.

Existem ainda poucas evidências empíricas sobre como é que a participação das crianças é percebida e implementada pelos educadores de infância, bem como sobre os benefícios que os educadores antevêm com o exercício deste direito. Com este estudo, pretende-se obter informação sobre as ideias dos educadores de infância em relação ao direito de participação das crianças.

No enquadramento teórico são apresentadas diferentes conceções de participação sob a perspetiva de diferentes autores. São discutidos os benefícios da prática do direito de participação identificados na literatura, dando destaque à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e de competência. De seguida, são abordados os obstáculos ou desafios face à implementação do direito de participação.

A importância da educação de infância é discutida à luz do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2006). Analisamos o conceito de qualidade em contexto jardim de infância, sendo que estes contextos podem ser considerados de elevada qualidade quando promovem a participação efetiva das crianças (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001). Neste sentido, abordamos como os currículos pedagógicos enfatizam e valorizam a participação das crianças em educação de infância. O enquadramento teórico termina com uma breve revisão dos conceitos de ideias, crenças, perceções, valores e atitudes, e com a discussão dos dados disponíveis sobre as ideias dos educadores de infância sobre as práticas de promoção e de implementação do direito de participação.

Por fim, é apresentado o estudo qualitativo realizado, detalhando a forma como os dados obtidos foram codificados, com base num sistema de categorias, com o objetivo de captar os significados das ideias dos educadores de infância sobre o direito de participação. Por fim, é feita a discussão dos resultados e uma reflexão acerca das suas implicações.

I. Enquadramento teórico

1.1 O direito de participação no contexto internacional e nacional

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989, é a expressão do reconhecimento da dignidade e do valor da criança, e do compromisso de promover e proteger os seus direitos. A CDC não é apenas uma declaração de princípios; quando ratificada, representa um vínculo jurídico, ao qual o estado membro tem que adequar as suas normas de direito interno (UNICEF, 1989). Ao honrar este compromisso, há uma grande possibilidade de as crianças poderem usufruir de um desenvolvimento pleno e saudável e, assim, atingirem o seu potencial como seres humanos e cidadãos.

A CDC contém 54 artigos que podem ser divididos em quatro categorias distintas de direitos, sendo esses os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à proteção e, por fim, os direitos de participação (UNICEF, 1989). Os direitos de participação contemplam o direito da criança a formar e exprimir opiniões, a ter livre acesso à informação, a participar no processo de tomada de decisão sobre assuntos do seu interesse e a participar, enquanto cidadã, no desenvolvimento da sociedade em que se insere. Portanto, a criança passa a ser encarada como um ator fundamental, imprescindível para a tomada de decisão sobre os assuntos que lhe dizem respeito (Pais, 2000). Deste modo, o direito de participação prevê o envolvimento direto da criança na construção e aplicação dos seus direitos (Ben-Arieh & Tarshish, 2017; Lopes, 2014), numa discussão bidirecional adulto-criança, baseada no respeito e no reconhecimento mútuo.

O artigo 12.º da CDC define o direito de participação, um dos direitos mais inovadores da Convenção mas, simultaneamente, um dos mais desrespeitados em quase todas as esferas da vida da criança (Hart, 1992; Shier, 2001). De acordo com este artigo:

“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 (...)”(UNICEF, 1989).

James et al. (1998) afirmam que o respeito pelo direito de participação das crianças requer que as crianças sejam vistas como agentes e não como objetos. As crianças são

Implementação do direito de participação das crianças

consideradas atores sociais e sujeitos de direitos, sendo a participação das crianças a questão central das reflexões da Sociologia da Infância (Fernandes, 2005). Prout e James (2015) afirmam que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Ou seja, as crianças são elas próprias construtoras da sociedade (Qvortrup, 2001). Contudo, para que esta construção se concretize, é preciso que a criança exerça o direito de participação em todas as esferas da sua vida, isto é, na família, na educação, na saúde, na política e na comunidade. O presente estudo, centra-se na esfera da educação, nomeadamente na educação de infância. Neste sentido, o contexto de jardim de infância constitui um fórum democrático no qual os seus participantes aprendem a compreender as perspetivas, os valores e as histórias dos outros (Pascal & Bertram, 2009). Assim, o jardim de infância constitui um lugar especial uma vez que tem o potencial de oferecer à criança uma experiência democrática, bem como aprendizagens sobre a valorização do respeito pelas diferenças. Neste contexto, é importante que a criança viva experiências positivas ao participar, para desenvolver competências relevantes para o seu percurso de vida.

No contexto português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE; Ministério da Educação, 2016) abordam explicitamente a importância da voz e da participação da criança no planeamento e reflexão acerca das atividades e enunciam os benefícios que advêm da valorização da criança como cidadão em desenvolvimento. Esta versão mais recente foi justificada em função das mudanças sociais, que ocorreram entretanto na organização familiar, na parentalidade, nas conceções de criança e de infância, e nos novos conhecimentos oriundos das ciências sociais e da educação (Ferreira & Tomás, 2017). Note-se que, em 1997, a primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) já contemplava a importância e necessidade da participação e da autonomia da criança na sociedade. Do mesmo modo, já referenciava que a criança era a peça principal na construção da sua educação, orientando os profissionais para uma pedagogia centrada na cooperação, onde as crianças beneficiam das diferenças individuais de cada um. Neste sentido, as OCEPE de 1997 já assentavam na articulação dos fundamentos do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis do reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, na construção articulada do saber, e a exigência de resposta para todas as crianças do país. Deste modo, nestas duas versões, defende-se o pressuposto da criança como sujeito e agente do processo educativo, evidenciado a sua assunção explícita como o centro e o fundamento da Educação Pré-escolar.

Implementação do direito de participação das crianças

Contudo, é importante realçar que nas OCEPE atuais, os direitos de participação das crianças são explicitamente evocados (Ferreira & Tomás, 2017).

A Comissão Europeia realça a importância de uma educação de infância de elevada qualidade no desenvolvimento positivo das crianças com o documento Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (2014). De acordo com esta proposta, a qualidade dos contextos pré-escolares requer: facilidade de acesso, formação dos colaboradores, currículos pedagógicos que foquem o potencial da criança, monitorização e avaliação a fim de melhorar a qualidade do contexto, e o financiamento de famílias em desvantagem social (e.g., imigrantes ou famílias com baixos rendimentos económicos). A Comissão Europeia enfatiza ainda um princípio, que todos os Estados Membros têm de ter em consideração, e que deve ser transversal para o desenvolvimento e manutenção de uma educação de infância de boa qualidade: a valorização da voz da criança. Neste ponto, a Comissão Europeia refere que cada criança é única, competente e ativa, demonstrando potencial que tem que ser suportado e encorajado. A criança é cocriadora do seu conhecimento e precisa da interação com o adulto e com outras crianças. A Comissão Europeia realça ainda que os contextos de educação de infância devem reconhecer os pontos de vista das crianças, envolvendo-as ativamente na tomada de decisão.

Também a Children in Europe formula 10 princípios que os jardins de infância devem seguir de modo a permitir que as crianças beneficiem de um espaço desenhado para elas, tendo em conta as suas qualidades, especificidades e necessidades. O princípio quatro – Participação – refere-se à expressão da democracia como meio de combater a exclusão social, exigindo um trabalho pedagógico que apoie o desenvolvimento de cada criança. Além disso, de acordo com esta perspetiva, participação significa incluir, ativamente, toda a comunidade, isto é, todas as crianças e adultos, incluindo os pais, educadores, e todos os colaboradores que integram o jardim de infância, permitindo que todos contribuam para o desenvolvimento de um projeto comum, onde todos estão envolvidos na gestão, na tomada de decisão e na avaliação, a fim de melhorar e aperfeiçoar o jardim de infância e prestar um serviço de qualidade (Children in Europe, 2008).

Tanto nas orientações curriculares portuguesas, como nos quadros de referência acima expostos, existe uma preocupação em passar uma mensagem positiva para os contextos de educação de infância sobre a importância da participação da criança na construção do seu próprio conhecimento e na promoção da qualidade do jardim de infância, bem como da

qualidade de qualquer serviço responsável pela educação ou cuidado das crianças. A voz da criança assume, assim, importância tanto no contexto português bem como no contexto europeu e internacional.

1.2 Concepções sobre participação

Hart (1992) foi dos primeiros autores a refletir sobre o conceito de participação. Segundo o autor, a participação consiste num processo de partilha das decisões que afetam a vida de cada um e a vida na comunidade onde as pessoas se inserem, incluindo as crianças. Hart (1992) afirma que as crianças têm que ser mais participativas, a fim de desenvolver e aprimorar as noções de cidadania e de responsabilidade. Para tal, é necessário que as mesmas se envolvam ativamente em projetos que lhes sejam significativos (e.g., projetos comunitários) e que os conhecimentos sobre cidadania, civismo e responsabilidade sejam transmitidos e aprendidos. O autor reconhece que a família é uma boa fonte de aprendizagem sobre os conteúdos anteriormente mencionados; contudo, considera que há uma tendência universal das famílias para negligenciarem a voz da criança. Inspirado pela escada de participação dos adultos de Arnstein (1969), Hart desenvolveu o conceito com base em oito patamares que permitem explicar diferentes níveis de participação das crianças. A escada começa com três níveis que remetem para experiências de não-participação: Manipulação, Decoração e Tokenismo. Os restantes cinco níveis já são categorizados como participação e correspondem, por ordem, a: Atribuída mas informada, Criança consultada e informada, Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, Decisões iniciadas e dirigidas por crianças e, por último, Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos.

A Manipulação corresponde ao primeiro nível da escada de participação. Neste patamar, a participação das crianças é dissimulada pelo adulto, isto é, a criança participa num projeto mas não sabe porquê, nem compreende o que é que está a defender ou qual a importância do seu papel. Outra forma de manipulação é usar as crianças numa atividade e não as informar posteriormente sobre o resultado final dessa atividade, sendo que o mérito do resultado final é atribuído ao adulto. A manipulação pode ser considerada sempre que as crianças não compreendem o que está envolvido e, conseqüentemente, não percebem as conseqüências das suas ações.

A Decoração é o segundo nível e caracteriza-se pela sua semelhança com o nível anterior só que, neste patamar, os adultos não usam as crianças como fonte principal de

Implementação do direito de participação das crianças

inspiração. Os adultos apenas utilizam a imagem da criança para impulsionar a sua própria causa de uma maneira relativamente indireta.

O Tokenismo (ou simbolismo) é o terceiro nível da escada da participação e ocorre quando as crianças, aparentemente, têm uma voz mas na realidade pouca ou nenhuma liberdade têm sobre a escolha do tema e/ou sobre o estilo de comunicação da mensagem. Paralelamente, poucas ou nenhuma oportunidade são dadas para as crianças formularem as suas próprias opiniões sobre o assunto em causa. O autor defende que há mais participações desta instância do que genuínas participações de crianças em projetos. Por muito que os adultos defendam que, neste tipo de participação, os objetivos dos projetos vão ao encontro dos interesses das crianças, não deixa de ter características manipulativas. Estes três níveis de não-participação têm em comum o uso desonesto das crianças em benefício dos interesses do adulto.

Iniciando agora uma reflexão sobre os níveis de participação das crianças propostos por Hart, temos o quarto nível - Atribuída mas informada - que deve assegurar os seguintes requisitos para ser considerado uma participação genuína: (1) As crianças devem entender as intenções do projeto; (2) As crianças têm conhecimento sobre quem tomou as decisões relativas ao seu envolvimento e porquê; (3) As crianças têm um papel significativo; (4) As crianças são voluntárias no projeto depois de o mesmo lhes ter sido explicado.

O quinto nível é denominado Criança consultada e informada. Neste patamar, as crianças são consultadas pelos adultos com o objetivo de ouvir e saber as suas opiniões sobre determinado assunto. O projeto é do adulto, mas as crianças compreendem-no claramente, sendo que as suas opiniões são respeitadas e tidas em consideração.

Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, remetem para o sexto patamar na escada da participação. Aqui, Hart considera haver uma participação mais autêntica pois, apesar de o projeto ser iniciado pelo adulto, as decisões são partilhadas com as crianças. Muitos dos projetos comunitários podem não ser concebidos para todas as faixas etárias mas as decisões podem ser compartilhadas por todos.

O sétimo nível proposto por Hart denomina-se Decisões iniciadas e dirigidas por crianças. Este nível ocorre quando há espontaneidade das crianças para desenvolver um projeto, no qual trabalham em conjunto, organizando-se sem a interferência de um adulto. No

Implementação do direito de participação das crianças

entanto, é difícil encontrar exemplos deste nível de participação pois os adultos tendem a não responder bem às iniciativas das crianças.

Por fim, as Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos são o oitavo e último nível da escada da participação. Este patamar ocorre principalmente em jovens adolescentes pois conseguem ter mais abertura à entrada de adultos nos seus projetos. Aqui, apesar de serem os jovens a iniciar o projeto, o adulto aproxima-se com o propósito de ajudar a desenvolvê-lo, havendo respeito e reconhecimento na partilha de ideais e partilha do poder de tomada de decisão. Esta formulação de grupo é bastante incomum não porque os adolescentes não têm iniciativa ou por não quererem incluir os adultos, mas sim porque são poucos os adultos sensíveis aos interesses dos jovens.

Este modelo teve um impacto positivo na literatura, uma vez que houve múltiplas investigações sustentadas pela escada de participação de Hart (1992) e muitos outros trabalhos foram inspirados pelo modelo (e.g., Huskins, 1996). Embora apreciado, este modelo também é criticado pelo foco que a escada da participação atribui ao papel do adulto, ao invés do papel da criança (Reddy & Ratna, 2002). Por outro lado, diversos autores apontam que, na escada da participação, os degraus nem sempre são ascendidos sequencialmente, nem cada nível é, em termos de qualidade, hierarquicamente superior ao anterior, como o autor dá a entender (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011). Shier (2001) afirma que a escada da participação de Hart (1992) é uma boa ferramenta para a identificação dos falsos tipos de participação mas não tão eficaz na classificação de formas de participação mais positivas.

Huskins (1996) concebeu um modelo hierárquico de participação que diferencia os graus de participação na tomada de decisão em função dos níveis de envolvimento das crianças nas atividades que estão a desenvolver. Assim sendo, os níveis são: (1) Primeiro contacto, (2) Familiarizar, (3) Socializar, (4) Participar, (5) Envolvimento, (6) Organização, (7) Liderança, e, por último, (8) Treinar os pares. Estes oito níveis correspondem a um processo de participação progressiva que promove a autonomia da criança.

Por sua vez, Treseder (1997) apresenta um modelo circular, não hierárquico, que não assume que um nível de participação é qualitativamente superior do outro. Esta proposta inclui cinco níveis de participação: Atribuído mas informado; Consultado e informado; Ações iniciadas pelo adulto e decisões partilhadas com as crianças; Ações iniciadas e dirigidas pelas crianças; e Ações iniciadas pelas crianças e decisões partilhadas com os adultos. Neste

Implementação do direito de participação das crianças

modelo, os diferentes níveis de participação são apropriados para diferentes grupos de crianças, em diferentes estádios de desenvolvimento.

Também Shier (2001) desenvolveu uma proposta teórica, que não inclui os níveis de não-participação, e sugere apenas cinco níveis de participação: (1) As crianças são ouvidas; (2) As crianças são estimuladas a expressar as suas opiniões; (3) As opiniões das crianças são tidas em conta; (4) As crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão; e, por último, (5) As crianças partilham o poder e a responsabilidade nas tomadas de decisão. Em cada nível de participação há três graus de compromisso que os adultos adotam no processo de empoderamento das crianças: Abertura, Oportunidades e Obrigação. Shier (2001) desenvolve este modelo não com o fim de substituir a escada da participação de Hart (1992), mas para ajudar os investigadores a explorar diferentes perspetivas do processo de participação.

Inspirados pelas conceções de Shier (2001), Kirby, Lanyon, Cronin e Sinclair (2003) desenvolveram um modelo teórico composto por 4 níveis: (1) Os pontos de vista das crianças e jovens são tidos em consideração; (2) As crianças e jovens são envolvidos na tomada de decisão; (3) As crianças partilham o poder e a responsabilidade pela tomada de decisão; e, por último, (4) As crianças tomam decisões autónomas. Neste modelo, nenhum nível é melhor que o anterior, sendo que é o contexto, as atividades, as decisões e os participantes que determinam o nível adequado de participação. Portanto, a participação de cada criança irá depender das suas capacidades, interesses e disponibilidade.

Consciente da multidimensionalidade do conceito de participação, Tomás (2006) caracterizou a participação das crianças em quatro dimensões: Arenas de participação; Âmbitos de participação; Sentidos de participação e Condições de participação.

As Arenas de participação assumem que a participação tem significados diferentes em cada contexto. Pode-se distinguir as arenas de participação em contextos privados e públicos. A participação em contexto privado refere-se aos relacionamentos que são significativos na vida das crianças, quer com adultos quer com outras crianças, mais as condicionantes que afetam essas mesmas relações, como as relações de poder e de hierarquia que existem entre adulto-criança. A participação das crianças em contexto público acontece em instituições sociais.

Implementação do direito de participação das crianças

Já os Âmbitos de participação referem-se à forma plena, circunstancial ou contínua do exercício da participação. Segundo Tomás, a participação poderá ser ora mais organizadora ou espontânea, ora permanente ou breve.

A participação pode assumir vários Sentidos, onde se destacam o sentido em que a participação pode incitar a promoção de atividades de defesa, formação e divulgação dos direitos das crianças.

Finalmente, são necessárias Condições de participação para reconhecer a ação como participação autêntica. A autora aponta três condições essenciais: reconhecimento do direito de participar, capacidades para exercer o direito e meios para o efetivar. É, também, necessário considerar a influência que poderão exercer os diferentes obstáculos, ou pelo contrário, os incentivos à promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos mais alargados. Tomás (2007) acrescenta posteriormente que o processo participativo não ocorre automaticamente mas constitui um processo gradual que requer aprendizagens e tempo para as crianças conhecerem o mundo das relações de poder.

1.3 Benefícios da participação

Atualmente, já existe literatura sobre a importância do direito de participação e as suas vantagens para as crianças, bem como sobre a importância de uma sociedade mais democrática, respeitadora e defensora dos direitos da criança (Sinclair & Franklin, 2000). No entanto, há carência de investigações e avaliações sobre os processos que envolvem a participação das crianças e sobre o impacto que esses processos poderão ter (Kirby & Bryson, 2002).

A participação das crianças e jovens adolescentes pode beneficiar não só as mesmas como também as organizações, os decisores políticos e a sociedade em geral (Horwath et al., 2011). No meio organizacional, quando as crianças e jovens participam nos processos de tomada de decisão, a qualidade dos serviços melhora significativamente, bem como aumenta a quantidade de serviços dirigidos para as crianças (Gero & Asker, 2012; Wright, Turner, Clay, & Mills, 2006). Paralelamente, os serviços e as organizações ficam melhor informados sobre a opinião e as perspetivas das crianças e jovens (Horwath et al., 2011). A sociedade pode beneficiar da participação das crianças na medida em que os adultos se tornam mais atentos às competências das crianças, o que, por sua vez, aumenta o reconhecimento e o respeito pelas mesmas (Gero & Asker, 2012; Horwath et al., 2011). Este reconhecimento é

Implementação do direito de participação das crianças

fundamental para a defesa dos direitos das crianças, nomeadamente os direitos relativos à proteção (Sinclair, 2004; Wright et al., 2006), bem como para a aplicação de medidas e políticas mais eficazes, que compreendem os interesses de todos os membros da comunidade, tornando a sociedade mais democrática (Gero & Asker, 2012; Horwath et al., 2011).

O envolvimento das crianças e jovens em processos participativos poderá estar relacionado com benefícios para o crescimento e desenvolvimento pessoal. Um dos benefícios mais mencionados pela literatura é o aumento da confiança e autoestima da criança (Gero & Asker, 2012; Harper & Jones, 2009; Hart, 1992; Horwath et al., 2011; Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008; Kirby et al., 2003; Lissauskas, 2014; Lundy, 2007; Pais, 2000; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006). O fortalecimento da autoestima, do sentido de responsabilidade, de eficácia e de autonomia podem estar intrinsecamente interligados com a aquisição de novas capacidades e com pela oportunidades para as crianças e jovens demonstrarem o seu valor (Cleaver & Kerr, 2006; Horwath et al., 2011).

Por sua vez, Hannam (2001) identifica melhorias das competências de comunicação e de colaboração com os pares, que se devem sobretudo aos debates, trocas de ideias, negociações, no ouvir o outro, nas conversas, nas tomadas de decisões e no trabalho de equipa. Ao participar nas atividades acima mencionadas, as crianças e jovens vão desenvolvendo cada vez mais um sentido de empoderamento e sentimentos de liderança (Gero & Asker, 2012; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006). As crianças e jovens sentem-se mais aptos ao relacionar-se com o outro, independentemente da idade do par (Fredericks, Kaplan, & Zeisler, 2001; Wright et al., 2006).

Similarmente, os próprios educadores de infância apontam como benefícios da participação o aumento da capacidade de comunicação; o desenvolvimento de estratégias para se fazer ouvida; o empoderamento; e a autoestima por sentirem as suas opiniões valorizadas (Lissauskas, 2014).

De acordo com Kirby (2001), o exercício da participação melhora o comportamento das crianças e jovens e afasta-as dos comportamentos de risco, como o uso de drogas e a gravidez na adolescência. De um modo geral, capacitar as crianças e incentivá-las à participação tem um efeito direto na melhoria das suas vidas e nas oportunidades do futuro (Gero & Asker, 2012; Horwath et al., 2011). As crianças e jovens ficam mais atentos aos seus direitos, o que poderá refletir-se numa capacidade maior de se conseguirem defender ou alertar outras pessoas/identidades quando se sentem ameaçadas (Gero & Asker, 2012).

Note-se que os benefícios da participação, como a autonomia, são conceitos interligados com a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). No exercício do direito de participação, a criança poderá ver satisfeita as necessidades psicológicas básicas de autonomia e de competência. A teoria da autodeterminação assume que existem três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e a relação com os outros. Ao satisfazer estas necessidades, o indivíduo pode efetivamente aumentar a sua motivação intrínseca e o seu bem-estar (Ryan & Deci, 2000).

1.4 Teoria da autodeterminação

Ryan e Deci (2000) salientam a importância desta teoria para pais e educadores, uma vez que refere as condições que favorecem a aprendizagem e a regulação do comportamento. Deste modo, a necessidade de competência refere-se à necessidade de se sentir útil. É mais do que ter reconhecimento externo, é reconhecer valor em si através da competência. A necessidade de autonomia está interligada com a liberdade de executar uma atividade de acordo com a sua tomada de decisão. Por último, a necessidade de pertença diz respeito à necessidade de estabelecer vínculos e relacionamentos significativos.

De acordo os autores, a motivação está relacionada com a ativação e intenção. O Homem reage por diversos motivos, tendo em consideração as consequências que poderão estar associadas a essa ação. A motivação para agir pode ser acionada pela valorização de uma atividade ou por um motivo externo. No entanto, destaca-se que a motivação intrínseca tem um efeito maior no interesse pela atividade e, conseqüentemente, num melhor desempenho e autoestima.

O constructo da motivação intrínseca é descrito como a tendência natural para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento cognitivo e social, estando relacionado com o interesse, o prazer e a satisfação inerente ao que é realmente importante para o indivíduo. O suporte emocional é referenciado pelos autores como fundamental na manutenção desta motivação. O *feedback* positivo pode aumentar a motivação intrínseca, uma vez que contribui para o sentimento de competência. Já os comportamentos coercivos e imposição de objetivos diminuem a motivação e a satisfação. Contrariamente, a possibilidade de escolha aumenta a motivação intrínseca, pois pressupõe maior sentimento de autonomia. A motivação intrínseca não aumentará apenas com o sentimento de competência, é também necessário o sentimento de autonomia para que se possa classificar o comportamento como autodeterminado (Ryan & Deci, 2000).

Implementação do direito de participação das crianças

Por sua vez, a motivação extrínseca refere-se à realização de uma atividade, não por satisfação pessoal, mas sim por obrigação externa, por recompensa ou para evitar sentimentos ou consequências negativas. No entanto, isto não significa que a motivação extrínseca não possa trazer sentimentos de autonomia, ou que o indivíduo não se identifique com os objetivos impostos (Ryan & Deci, 2000).

1.5 Obstáculos e desafios à implementação do direito de participação

Os obstáculos e/ou desafios à implementação do direito de participação das crianças inibem o seu exercício nos múltiplos contextos da vida da criança (Hart, 1992; Horwath et al., 2011; Lundy, 2007). São muitos os motivos pelos quais este direito pode ser negligenciado: confusões quanto ao conceito de participação; falta de oportunidades para as crianças participarem e o pouco ou nenhum reconhecimento dado pelos adultos; existência de barreiras culturais e resistência por parte dos adultos; o facto de as crianças não serem vistas como atores sociais e políticos importantes; os adultos não considerarem apropriada, ou benéfica, a partilha de poder com as crianças; e os adultos não terem as capacidades ou ferramentas necessárias para promover a participação nas crianças (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008; Wright et al., 2006).

Relativamente aos contextos educativos, Tomás e Gama (2011) referem que um dos inibidores à participação das crianças é a confusão quanto ao conceito de participação e a dificuldade notória em aceitar as crianças como sujeitos de direitos bem como a dificuldade do adulto, na partilha de poder com as crianças. As autoras também apontam que o próprio *design* organizacional das escolas já é, por si, um inibidor da participação das crianças.

Os desafios, na educação de infância, apontados pelos educadores de infância estão relacionados com o rácio adulto-criança, ou seja, quando o número de crianças por adulto é elevado, tornando difícil o apoio e suporte do exercício de participação de cada criança. Com crianças mais pequenas, o desafio prende-se pela dificuldade de comunicação verbal tornando-se mais desafiador apoiar as iniciativas e as tomadas de decisão destas crianças (Venninen, Leinonen, Lipponen, & Ojala, 2014).

1.6 A educação de infância como um microsistema fundamental

Sendo o direito de participação consagrado por todos os países que ratificaram a CDC (UNICEF, 1989), é importante perceber como é que este direito é percebido e implementado nos diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente os contextos de educação de infância.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner afirma que as relações dos indivíduos são multidimensionais, e que estes são o resultado de um sistema familiar e de um sistema complexo de redes sociais, culturais e históricas. Este modelo constitui uma excelente ferramenta para a avaliação dos contextos, pois oferece uma visão holística e sistémica do indivíduo, e pode explicar como os microsistemas, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema influenciam, em simultâneo, o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os microsistemas são os sistemas mais próximos do indivíduo e incluem a família, o grupo de pares, a escola ou o jardim de infância. São os contextos mais imediatos e de maior proximidade, onde os indivíduos participam de uma forma mais direta e contínua. São precisamente nestes contextos de vida, mais diretos e mais próximos, que encontramos os processos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento pessoal (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A relação entre a qualidade dos contextos pré-escolares e as suas possíveis influências no desenvolvimento e aprendizagem da criança tem sido amplamente investigada. Para Sheridan (2007), a participação das crianças está associada a um contexto educativo de boa qualidade, sendo que a existência de práticas que promovam a participação das crianças é, por norma, um bom indicador de qualidade pedagógica dos contextos pré-escolares. Similarmente, Moss (2007) afirma que o desenvolvimento global da criança, o seu bem-estar e a sua capacidade de participar na sociedade devem ser parâmetros de avaliação na qualidade da educação.

Neste sentido, uma visão holística da qualidade dos contextos de educação de infância surge em consideração de quatro dimensões (Sheridan, 2007): a sociedade, a criança, o educador e o contexto de aprendizagem. A sociedade diz respeito ao contexto socioeconómico e cultural em que a educação de infância está inserida. A dimensão da criança implica que as crianças sejam consideradas como seres humanos dotados de voz e opiniões, sendo

Implementação do direito de participação das crianças

importante compreender a criança e contextualizar os seus comportamentos e intenções. A dimensão do educador foca-se na interação criança-educador e inclui as estratégias educativas utilizadas no decurso do processo de aprendizagem das crianças. A última dimensão, o contexto de aprendizagem, refere-se ao jardim de infância como um local de encontro de valores, atitudes e intenções de aprendizagem, refletidos pelas famílias das crianças e pela sociedade (Sheridan, 2007). Com base numa abordagem interacionista fortemente inspirada no trabalho de Bronfenbrenner, Sheridan (2007) aconselha o uso de diferentes instrumentos de avaliação (e.g., observação, entrevistas) para aceder e integrar estas diferentes perspetivas, de forma a compreender as possibilidades que as crianças têm de participar.

Já de acordo com Burchinal (2017), para assegurar a qualidade, os contextos de educação de infância devem considerar a qualidade do conteúdo de instrução; a formação contínua dos educadores; a evolução das crianças e o uso de informação para prestar um cuidado mais individualizado; e o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. Os modelos devem, sobretudo, focar-se nas interações educador-criança e no desenvolvimento de atividades apropriadas para as crianças. Idealmente, a autora propõe o uso de instrumentos para documentar as experiências individuais e o nível de conhecimento das crianças, o nível de elaboração das conversas que cada criança consegue desenvolver com os educadores (e.g., das conversas mais simples às mais complexas) e clarificar o tipo de atividades realizadas. As crianças em idade pré-escolar precisam de se sentir acarinhadas, de se envolver em interações positivas com os educadores, e de uma boa gestão da sala, para crescer e evoluir. É de realçar que estas interações com os educadores têm de ser ricas em conteúdo, uma vez que é por este meio que as crianças podem aprender competências de autorregulação e adquirir competências linguísticas (Burchinal, 2017).

Sheridan e Samuelsson (2001) defendem que a educação de infância deve ser um lugar onde as crianças podem participar e exercer a sua influência, e com o exercício da participação as crianças poderão aprender que as suas opiniões e sentimentos podem ser valorizados e respeitados. O jardim de infância é uma instituição que tem de reconhecer a voz da criança, contudo, em simultâneo, esta é uma instituição pedagógica onde a aprendizagem é determinada por objetivos educacionais (Sheridan & Samuelsson, 2001). Desta forma, espera-se que os educadores consigam planificar os conteúdos e os métodos em função dos objetivos a atingir, ao mesmo tempo que criam oportunidades para envolver as crianças nesses mesmos processos. Esta expectativa corresponde a um traço de qualidade pedagógica do contexto pré-escolar, uma vez que os educadores conseguem combinar os interesses das crianças com os

Implementação do direito de participação das crianças

planos educativos de forma a desafiar a criança e estimular o seu interesse em aprender (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Em termos conceptuais, pode-se enquadrar o direito de participação nas teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, onde as crianças são o principal agente construtor do seu próprio conhecimento (Lopes, Correia, & Aguiar, 2016). Os modelos pedagógicos sustentados em abordagens socio-construtivistas utilizam a pedagogia da participação como forma privilegiada de promover o desenvolvimento da criança e atribuir significado às experiências das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Nestes modelos, o que se procura é uma aprendizagem pela descoberta, com base na resolução de problemas e numa investigação espontânea interessada da criança, sustentada em interações entre criança-educador, criança-criança e criança-materiais.

O projeto HighScope, o modelo Reggio Emilia e o Movimento Escola Moderna (MEM), são alguns modelos curriculares que têm como base o exercício de participação e o reconhecimento das vozes das crianças. O modelo HighScope reconhece a criança como um sujeito ativo no processo da sua aprendizagem, considerando que as crianças aprendem melhor na realização de atividades planeadas por elas e na reflexão sobre as suas ações (Oliveira-Formosinho, 2007). Os educadores que se enquadram neste modelo apresentam-se ativos, guiam, e são desafiantes, trabalham continuamente em novos objetivos de modo a que as crianças possam aprender das mais variadas formas (Samuelsson, Sheridan, & Williams, 2006). Já o modelo Reggio Emilia acrescenta que todas as crianças devem ter direito às mesmas oportunidades, sendo a educação uma responsabilidade da comunidade. Este modelo é fortemente influenciado pelas teorias de Piaget e de Vygotsky (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste modelo, as crianças são vistas como competentes, ativas e críticas, e os educadores focam-se nos direitos das crianças ao invés das suas necessidades (Samuelsson et al., 2006). Do mesmo modo, o MEM assenta nos estudos de Freinet e nas bases teóricas de Vygotsky e Bruner. Segundo este modelo, as aprendizagens constroem-se na interação com os pares, com os adultos e com o meio envolvente. O processo pedagógico é organizado por projetos em que todos têm que participar, através da negociação, planeamento, partilha de responsabilidades e avaliação. Pode-se afirmar que este é um modelo de treino democrático (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na pedagogia da autonomia, Freire (1977) afirma que o direito à educação não consiste apenas em frequentar a escola, mas no direito de aprender enquanto protagonista da

Implementação do direito de participação das crianças

sua própria aprendizagem. O educador terá que compreender o sentido do que faz e reconhecer que o conhecimento consiste na informação que faz sentido para aquele que aprende. Deste modo, esta pedagogia foca-se em dar voz às crianças, como prática de liberdade e de democracia, favorecendo a participação e a tomada de decisão, capacitando cada vez mais as crianças para atingirem o seu potencial humano (Santos, 2014).

Verifica-se, então, que a relação educador-criança assume grande importância para a qualidade da educação de infância e para a participação das crianças, estando contemplada nos currículos pré-escolares que priorizam a participação das crianças. Posto isto, é possível que a forma como os educadores percebem a criança tenha implicações para a implementação do direito de participação em contexto jardim de infância, o que demonstra a pertinência de aceder às ideias dos educadores de infância sobre o direito de participação.

1.7 Ideias, crenças, percepções, valores e atitudes

É importante clarificar e desenvolver a noção de ideia e os conceitos que lhe estão associados, como crenças, percepções, valores e atitudes. Na área da sociologia e da psicologia, estes quatro conceitos (crenças, percepções, valores e atitudes) são bastante debatidos devido à sua influência no comportamento humano (Emmanuel & Delaney, 2014). Neste estudo, o termo ideias irá incorporar os conceitos de crenças e percepções, uma vez que uma ideia pode ser considerada como uma representação mental sobre determinado objeto, pressupondo uma crença, valor, expectativa e percepção sobre o mesmo (Sigel, 1985).

Neste sentido, Sigel (1985) defende que há ideias que podem não ser completamente conscientes ao indivíduo, devido maioritariamente a razões emocionais. As ideias são categorizações da realidade, ou seja, a cognição do indivíduo organiza a sua realidade em inúmeras categorias mentais. As ideias podem ser impermeáveis a conhecimento contraditório, e ou a perspectivas diferentes das do indivíduo.

As crenças são interpretadas como representações que um indivíduo ou grupo admitem como verdadeira, ou como tendo alguma probabilidade de serem verdadeiras. A força da crença depende da confiança e convicção do indivíduo. Esta força poderá influenciar os valores e/ou as atitudes, dependendo do estímulo envolvido (Emmanuel & Delaney, 2014).

Segundo McGillicuddy-Delisi (1992), o termo crença pode ter outras denominações como pensamento, teoria, atribuição e percepção. A percepção corresponde ao significado que um indivíduo atribui a um determinado objeto, através da sua experiência.

Os valores explicam os processos cognitivos e comportamentais de um indivíduo. Um único valor não opera sozinho, um valor pertence a um grande grupo de valores similares interligados em rede, formando assim um sistema de valores. O sistema de crenças de cada pessoa é composto por valores muito versáteis, guiados por uma dinâmica de múltiplos conjuntos de valores que variam ao longo do tempo e são distribuídos de forma diferente conforme o *self*, amigos, familiares, colegas e desconhecidos (Emmanuel & Delaney, 2014).

As atitudes correspondem aos sentimentos inerentes à ação do indivíduo (Sigel, 1985). São predisposições que respondem face a um determinado objeto social (i.e., situação, pessoas ou acontecimentos), sendo as atitudes que exercem mais influência no comportamento do indivíduo (Emmanuel & Delaney, 2014; Fazio & Olson, 2003). Estas organizam-se em três componentes que se influenciam entre si: cognitiva, afetiva e comportamental. A componente cognitiva corresponde ao objeto tal como o vemos, ou seja, para haver uma atitude em relação a um objeto é necessário existir uma representação mental desse mesmo objeto. Já a componente afetiva refere-se ao sentimento que nutrimos pelo objeto (Fazio & Olson, 2003). Assim, uma atitude sobre uma pessoa, objeto ou estímulo pode ser extremamente negativa ou extremamente positiva, conflituosa ou ambivalente (Emmanuel & Delaney, 2014). Por último, a componente comportamental é o instigador da ação que, normalmente, é coerente com as crenças e afetos sobre o objeto (Fazio & Olson, 2003). Contudo, uma atitude sobre o mesmo estímulo nem sempre é consistente, ou seja, atitudes positivas ou negativas podem ser expressas sobre os mesmos objetos/situações (Emmanuel & Delaney, 2014), o que revela uma certa imprevisibilidade no comportamento de um indivíduo.

1.8 As ideias e as práticas dos educadores de infância

Estudos sobre a implementação do direito de participação das crianças, por parte dos educadores são escassos. Porém, existem investigações que fazem referência a este tema. Os educadores de infância relatam que tentam incentivar a participação das crianças das mais variadas formas (Pettersson, 2014), desde formas mais indiretas, como planejar as atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças, até formas mais ativas, atribuindo responsabilidades às crianças. Por vezes, os educadores relacionam o conceito de participação com liberdade, afirmando que as crianças participam quando têm liberdade de escolher o que querem fazer (Pettersson, 2014).

Implementação do direito de participação das crianças

Para os educadores de infância, apoiar as brincadeiras e a autoexpressão das crianças constituem práticas muito importantes, independentemente da idade das crianças. O apoio à brincadeira é experienciado como mais importante para crianças mais novas, enquanto que a expressão das opiniões é vista como mais importante para crianças mais velhas. Promover a autoexpressão das crianças, melhorar a participação nas rotinas do jardim de infância, bem como experimentar novas tarefas são práticas comuns por parte dos educadores de infância (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016).

Existe pouca investigação sobre as ideias dos educadores de infância, nomeadamente em Portugal. Contudo, alguns autores têm realizado contributos bastante pertinentes. O estudo conduzido por Lopes et al. (2016) permitiu aceder às perceções dos educadores de infância sobre o direito de participação, tendo verificado uma elevada concordância com afirmações associadas à capacidade da criança para decidir. A crença de que a imaturidade impõe restrições à participação da criança não é amplamente partilhada pelos educadores, apresentando uma média de respostas baixa (Lopes et al., 2016). Ainda neste estudo, observou-se uma relação positiva entre as habilitações académicas e o relato de práticas educativas promotoras de participação. Esta relação pode ser explicada pela sensibilidade dos educadores com mais formação relativamente à importância de aplicar métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento da criança e ao seu envolvimento na aprendizagem (Lopes et al., 2016).

Segundo Fernandes (2015), o modo como o adulto conceptualiza a infância e as crianças influencia o modo como este irá se relacionar com elas. Neste sentido, a crença dos educadores sobre o que é ser criança, e o reconhecimento (ou não) da criança como sujeito ativo de direitos, irá influenciar a relação educador-criança. A dinâmica desta relação poderá refletir-se na forma como a criança se vê a si mesma e aos outros (Fernandes, 2015). Neste sentido, a relação educador-criança poderá ser vista como um obstáculo ou como um facilitador do exercício de participação da criança.

O estudo realizado por Sandberg e Eriksson (2010) demonstra que os educadores de infância acreditam que a participação está relacionada com o exercício de influência, participar na tomada de decisão e desenvolver sentimentos de pertença. Os educadores descrevem que o conceito de participação está interligado com a realização das atividades. Estes descrevem que uma criança participativa exerce a sua influência através da comunicação e da sua expressão corporal. As crianças também utilizam a sua influência

Implementação do direito de participação das crianças

através das suas intenções, que têm que ser interpretadas pelos adultos. Além disso, uma criança participativa demonstra a sua intenção ao se envolver ativamente nas atividades pedagógicas. Contrariamente, uma criança não participativa tende a isolar-se do grupo e a experienciar ausência de sentimentos de pertença. Estas crianças revelam-se inseguras e demonstram comportamentos passivos. De acordo com os educadores, os colaboradores do jardim de infância devem ter valores, políticas e atitudes positivas em relação à participação das crianças. Sandberg e Eriksson (2010) realçam a importância dos educadores como ferramentas na implementação da participação nas crianças, sendo que os seus valores, políticas e atitudes devem traduzir-se em segurança e acessibilidade, assumindo-se como um exemplo de referência para todos os colaboradores do jardim de infância.

A literatura sugere que as ideias dos educadores podem condicionar as práticas educativas (Sigel, 1985; Stipek & Byler, 1997; Tarman, 2012). Contudo, esta não é uma posição consensual (Kagan, 1992; Kowalski, Pretti-Fontczak, & Johnson, 2001; Zorec, 2015).

Kagan (1992) define as ideias de um educador como formas de conhecimento pessoal que incluem as suas assunções sobre os alunos, formas de aprendizagem, conteúdos e matérias a lecionar. Segundo este autor, as crenças não podem ser inferidas diretamente a partir do comportamento do educador, pois cada um pode seguir práticas semelhantes por diferentes razões. Para além disso, a maior parte do que os educadores sabem ou acreditam sobre a sua profissão é-nos desconhecido.

Contrariamente, de acordo com Tarman (2012), as ideias dos educadores têm uma grande influência na adoção de novas práticas educativas e podem ser alteradas após experiências vividas em sala de aula.

Nem sempre as práticas são manifestações das ideias (Sakellariou & Rentzou, 2011), sendo que eventuais inconsistências entre ideias e práticas poderão dever-se à falta de formação dos educadores ou à sua incapacidade para pôr em prática as suas ideias (Kowalski et al., 2001). Estes motivos podem ser inerentes ao próprio educador, como também podem estar relacionados com fatores de *stress* ambientais e a fatores organizacionais (Kowalski et al., 2001; Sakellariou & Rentzou, 2011). Os indicadores de *stress* mais referidos pelos educadores são a falta de suporte por parte dos pais, colegas e administradores e a visão de alguns educadores sobre a necessidade de privilegiar o desenvolvimento académico das crianças (Sakellariou & Rentzou, 2011; Stipek & Byler, 1997).

Implementação do direito de participação das crianças

Alguns estudos sugerem que as ideias dos educadores são mais desenvolvidas e sofisticadas do que as práticas referidas pelo profissional e observadas em sala (Hegde & Cassidy, 2009). Estas discrepâncias entre as ideias e as práticas dos educadores podem refletir lacunas entre o conhecimento do profissional e o modelo curricular aplicado pelo jardim de infância (Stipek & Byler, 1997).

Sakellariou e Rentzoun (2011) afirmam que alguns educadores, nomeadamente educadores mais jovens, podem não ser totalmente conscientes das suas ideias até as colocarem em prática. Mais, ao longo do percurso profissional dos educadores, as suas ideias tendem a modificar-se, principalmente nos seus primeiros anos de prática profissional.

Em síntese, pode-se afirmar que as conceções dos educadores de infância são o ponto de partida para as crianças poderem usufruir de oportunidades para exercerem o seu direito de participação. Estas conceções integram a definição de criança e do seu papel na sociedade bem como ideias sobre o que é o direito de participação (Fernandes, 2015). Na literatura, valorizam-se modelos sensíveis à participação das crianças (Di Santo, Timmons, & Lenis, 2017; Lopes et al., 2016) bem como práticas pedagógicas mais democráticas que parecem enfatizar as vozes das crianças (Di Santo et al., 2017; Oliveira-Formosinho, 2007; Santos, 2014).

Parece consensual que a prática mais fomentada para o exercício de participação das crianças, mesmo que indireta, é o planeamento das atividades conforme os seus interesses e necessidades. Por outro lado, a prática mais direta de promoção do exercício do direito de participação é a atribuição de responsabilidades. Destaca-se também a relação que os educadores estabelecem entre participação e liberdade, muitas vezes expressa em proporcionar liberdade de escolha às crianças (Pettersson, 2014).

Mais, a literatura (Hegde & Cassidy, 2009; Sakellariou & Rentzou, 2011) sugere que fatores como autoeficácia do educador, a capacidade do profissional para manter o controlo da sua sala, o tamanho do grupo, a pressão da direção, as expectativas irrealistas dos pais e os objetivos estabelecidos no âmbito do currículo podem afetar as práticas da sala, resultando em discrepâncias entre as ideias do educador e as práticas que são desenvolvidas. Torna-se, assim, imprescindível tomar em consideração a influência destes fatores na análise das ideias dos educadores.

1.9 Objetivos

Com este estudo pretende-se aceder às ideias dos educadores de infância sobre o direito de participação com o objetivo de (a) identificar as estratégias usadas na promoção da participação bem como os obstáculos e desafios; (b) compreender se há especificidades quanto aos diferentes contextos das crianças; (c) identificar as atividades em que a participação das crianças é considerada importante; (d) bem como identificar quais os efeitos/consequências que os educadores atribuem ao exercício do direito de participação. Por último, pretende-se perceber se os conceitos propostos no contexto da teoria de autodeterminação emergem no discurso dos educadores.

II. Método

O presente estudo, de natureza qualitativa, está integrado no âmbito do projeto de investigação *Participação das crianças, qualidade do contexto pré-escolar e desenvolvimento sociocognitivo: Dos direitos às evidências empíricas*, utilizando a amostra recolhida e os dados transcritos previamente por outros investigadores envolvidos no projeto. A recolha de dados foi realizada durante os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017. Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/96012/2013).

2.1 Participantes

No total, participaram 59 educadoras de infância (constituindo uma amostra exclusivamente feminina), com idades compreendidas entre os 26 e 60 anos ($M = 43.07$, $DP = 8.58$). No que diz respeito às habilitações académicas, 8.6% tinham Diploma ou Bacharelato, 69% tinham Licenciatura, 10.3% tinham uma Pós-graduação, e 12.1% tinham Mestrado. Onze educadoras tinham especialização numa das seguintes áreas: primeira infância, pedagogia Waldorf, intervenção precoce, e educação especial. A experiência profissional em salas de educação de infância variava entre 2 e 39 anos ($M = 19$, $DP = 8.36$).

Todas as educadoras exerciam a sua atividade profissional na zona de Lisboa, em estabelecimentos de ensino público (48.3%), estabelecimentos privados com fins lucrativos (27.6%) e estabelecimentos privados de solidariedade social (24.1%). Estas educadoras eram responsáveis por salas com grupos constituídos por 8 a 27 crianças ($M = 20.79$, $DP = 4.21$). Cerca de 75.9% dos grupos de crianças eram heterogéneos em relação à sua faixa etária, isto é, eram compostos por crianças com idades diferentes, compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

De acordo com os dados fornecidos pelas educadoras acerca dos modelos pedagógicos ou curriculares adotados, 72.1% das educadoras utilizava um único modelo, sendo que 13 educadoras utilizavam o modelo do Movimento da Escola Moderna (22.8%), 11 educadoras utilizavam a metodologia do Trabalho de Projeto (19.3%), 5 educadoras utilizavam o currículo High Scope (8.8%), outras 5 educadoras utilizavam o modelo João de Deus (8.8%), 3 educadoras utilizavam o modelo Projeto Optimist (5.3%), 2 educadoras seguiam a Pedagogia de Waldorf (3.5%), 1 educadora utilizava o modelo da Educação Experiencial (1.8%), e 1 educadora seguia a metodologia do Trabalho por Objetivos (1.8%). As restantes 27.9% das educadoras utilizavam mais do que um modelo pedagógico.

2.2 Instrumentos

Este estudo foca-se nas ideias das educadoras de infância sobre a participação das crianças. Para recolher dados, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturado e um questionário sociodemográfico, concebidos e aplicados pela autora do projeto em que este estudo se enquadra.

Entrevista

Esta entrevista (ver ANEXO A) foi construída com o objetivo de responder às questões do estudo, e posteriormente, aplicada aos participantes pela equipa de investigação do projeto acima mencionado. Antes de ser iniciada a entrevista, foi feita uma breve explicação e enquadramento do projeto, bem como a contextualização do direito de participação no âmbito da CDC (1989). A entrevista era composta por 11 questões, que abordavam diversos tópicos, com o objetivo de recolher informação sobre as ideias das educadoras quanto à definição de participação das crianças, bem como sobre as atividades em que as educadoras consideram importante as crianças participarem, as estratégias de promoção da participação das crianças, as condições necessárias para haver promoção da participação das crianças, as barreiras ou desafios à participação, e os efeitos ou consequências que as educadoras consideram advir do exercício da participação.

Questionário Sociodemográfico

O questionário (ver Anexo B) teve como objetivo a recolha de dados sociodemográficos relativos às profissionais entrevistadas: idade, sexo, habilitações académicas, anos de escolaridade, especialização académica, tipo de especialização, anos de serviço como educadora de infância, modelo pedagógico ou curricular implementado, tipo de grupo, número total de crianças, e tipo de instituição.

2.3 Análise de dados

Os dados obtidos com base nas entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Primeiramente, os ficheiros áudio pertencentes a cada uma das entrevistas foram transcritos na sua totalidade, sendo que apenas os investigadores envolvidos no projeto tiveram acesso aos mesmos. Feitas as transcrições, os documentos foram introduzidos e analisados com apoio do *software* de análise de dados qualitativos NVivo, versão 11. A definição do sistema de categorias teve por base uma análise de conteúdo que privilegiou o recurso ao método indutivo, sendo que algumas categorias foram definidas com base na

Implementação do direito de participação das crianças

literatura (e.g., concepções de participação). A definição do sistema de categorias terminou após se ter alcançado a saturação teórica das categorias emergentes, o que aconteceu na trigésima segunda entrevista.

Os dados foram reduzidos e organizados em categorias abrangentes e em subcategorias. A cada categoria foi associada uma definição ou descrição. As entrevistas foram segmentadas em unidades de significado, constituídas com base em critérios semânticos, que variavam entre parágrafos, frases, conceitos e palavras utilizados pelos participantes. As categorias eram mutuamente exclusivas. No total, foram criadas 10 categorias e 41 subcategorias (ver Anexo C).

Para assegurar a credibilidade do processo de codificação, conduzimos discussões em equipa, com verificações minuciosas e frequentes do material codificado em cada categoria.

III. Resultados

No Quadro 3.1 são apresentadas as categorias apuradas no decorrer do processo de análise de conteúdo, bem como o número e a percentagem das unidades de registo codificadas com cada categoria. No total, foram codificadas 1901 unidades de registo em 10 categorias abrangentes. Segue-se uma análise mais aprofundada das categorias e das subcategorias, com base numa estratégia de descrição densa e de particularização, recorrendo a exemplos de unidades de registo e caracterizando a educadora de infância a quem pertence o discurso.

À exceção das subcategorias relativas aos *Benefícios da prática da participação*, e às *Práticas de promoção da participação*, devido às suas potenciais implicações práticas, optámos por descrever apenas as subcategorias que representam, pelo menos, 20% das unidades de registo codificadas com a respetiva categoria. Para assegurar uma sequência lógica na apresentação dos resultados obtidos, as categorias *Direito de participação no projeto educativo*, *Participação na sala* e *Desvantagens da prática de participação* foram excluídas do Quadro 3.1, são descritas de seguida.

A categoria *Direito de participação no projeto educativo*, com 76 unidades de registo, subdivide-se em duas subcategorias, *Sim* e *Não*. O *Sim* é referido pela maioria das participantes ($n = 42$) o que remete para a ideia de que as educadoras de infância reconhecem que o projeto educativo valoriza o direito de participação ou acreditam que o direito de participação é transversal ao projeto educativo: "Está. Sim, quando eu falo da, da metodologia que aplico, eu digo mesmo que as minhas crianças fazem parte da planificação. Eu não, não faço nada fechado, que não possa ser mexido e seja completamente alterado" (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

Já a categoria *Participação na sala*, com 58 unidades de registo, é referenciada pela maioria das educadoras de infância ($n = 56$). Neste sentido, as profissionais consideram que existe participação das crianças nas suas salas: "Sim, sim. Eu acho, quer dizer, eu acho que existe imensa, mas... também sou suspeita... [Risos] Isso é uma das coisas que eu valorizo imenso, acho muito importante (...)" (Educadora, 2 anos de serviço, Método Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

Por último, a categoria *Desvantagens da prática de participação*, com 3 unidades de registo, é referenciada apenas por três educadoras de infância. Nesta categoria, as profissionais assumem que há desvantagens para as crianças ao exercerem o seu direito de

Implementação do direito de participação das crianças

participação. A competitividade entre os pares e a falta de autocontrolo por parte das crianças são as desvantagens referidas por estas profissionais: “Serem competitivos, exatamente. Eu acho que eles vão ser todos uns adultos super stressados” (Educadora, 8 anos de serviço, Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

Quadro 3.1. *Categorias, participantes, número e percentagem de unidades de registo*

Categoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
1. Conceções de participação	52	133	7
2. Benefícios da prática de participação	59	269	14.2
3. Atividades em que a participação das crianças é importante	56	134	7
4. Práticas de promoção da participação	59	687	36.1
5. Condições para promover a participação	56	174	9.2
6. Obstáculos ou desafios à promoção da participação	56	259	13.6
7. Diferenças entre os contextos de participação	58	108	5.7
8. Direito de participação no projeto educativo	42	76	4
9. Participação na sala	56	58	3
10. Desvantagens da prática da participação	3	3	0.2
Total		1901	100%

Conceções de participação

Relativamente à categoria *Conceções de participação*, a análise de conteúdo resultou em quatro subcategorias que descrevem as definições das educadoras de infância quanto ao direito de participação das crianças. No Quadro 3.2 são identificadas as subcategorias, bem como o número e percentagem das unidades de registo codificadas em cada subcategoria.

Quadro 3.2. *Subcategorias da categoria Conceções de participação*

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Contribuir	30	45	34
Ser ouvida	26	44	33
Ter agência	20	25	19
Tomar decisões	14	19	14
Total		133	100%

O conceito de participação é definido pela maioria das educadoras ($n = 30$) como *Contribuir*, que inclui a criança dar a sua opinião ou contribuir com alguma ação originada pela mesma, conforme se pode verificar através de citações como: “É importante eles darem a opinião deles e darem o contributo deles para a realização das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 36 anos), “Mas o contributo delas acho que é muito positivo para o desenrolar do dia-a-dia, tanto do educador, como da criança em si” (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

De seguida, a segunda definição mais referenciada ($n = 26$) é *Ser ouvida*, com as educadoras a valorizar a voz da criança e a sua individualidade: “Para mim, o facto de eles terem participação é terem uma voz ativa dentro da sala” (Educadora, 9 anos de serviço, High Scope, Sala mista, 30 anos), “(...) e nós devemos ouvi-los, porque eles têm sempre coisas a dizer e, normalmente, são coisas muito pertinentes” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos).

Benefícios da prática de participação

Quanto à categoria *Benefícios da prática de participação*, no Quadro 3.3 são identificadas duas subcategorias, que caracterizam as consequências que as educadoras consideram advir da participação das crianças.

Quadro 3.3. *Subcategorias da categoria Benefícios da prática de participação*

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Benefícios a nível individual	54	195	72
Bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem	40	83	43
Autoestima	27	40	20
Processos cognitivos de ordem superior	25	38	19
Autonomia	17	29	15
Inteligência emocional e autorregulação	3	5	3
Benefícios a nível interpessoal	33	74	28
Comunicação e relações interpessoais	29	47	64
Sentimento de pertença de grupo	11	18	24
Sentido de responsabilidade	6	9	12
Total		269	100%

Na subcategoria *Benefícios a nível individual*, com 195 unidades de registo, a maioria das participantes ($n = 40$) identificou conteúdos relacionados com o *Bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem*, que remetem para um desenvolvimento psicossocial saudável da criança: “Eu acho que é uma criança feliz que se sente com muito mais força para evoluir” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

O segundo benefício individual mais referenciado pelas educadoras ($n = 27$) foi a *Autoestima*: “Uma criança que esteja habituada a ser ouvida e que perceba que pode

Implementação do direito de participação das crianças

participar, isso vai-lhes aumentar muito mais a sua autoestima” (Educadora, 19 anos de serviço, Sala mista, 41 anos de idade”.

Em terceiro lugar, as profissionais ($n = 25$) identificaram *Processos cognitivos de ordem superior* como uma vantagem da participação. Estes processos remetem para competências a nível da reflexão crítica, resolução de problemas, tomada de decisão e sentido de exploração: “O que é muito importante para mim enquanto educadora é que eles façam as coisas com gosto e, acima de tudo, que desenvolvam, principalmente, o sentido crítico e o espírito crítico em relação àquilo que eles pensam em relação ao mundo” (Educadora, 9 anos de serviço, High Scope/Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 33 anos).

Já na subcategoria *Benefícios a nível interpessoal*, com 74 unidades de registo, as educadoras ($n = 29$) identificaram como vantagem da participação a *Comunicação e relações interpessoais*, considerando as competências de comunicação, de liderança de grupo, facilidade de interação e respeito pelo outro: “Até por uma questão de respeito para com os outros colegas serem miúdos mais solidários, que estejam despertos para as necessidades dos outros, e avancarem sempre para o ajudar, preocuparem-se mais com o outro, não serem egoístas” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

Atividades em que a participação das crianças é importante

No que diz respeito à categoria *Atividades em que a participação das crianças é importante*, são apresentadas no Quadro 3.4 as sete subcategorias que classificam as principais atividades em que as educadoras consideram importante a participação das crianças.

Quadro 3.4. *Subcategorias da categoria Atividades em que a participação das crianças é importante*

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Em todas as atividades	36	57	42
Normas e rotinas do jardim infância	24	29	22
	11	16	12

Implementação do direito de participação das crianças

Atividades lúdicas e brincadeiras livres

Arte	8	14	10
Projetos	7	9	7
Comunicação e relações interpessoais	8	8	6
Resolução de problemas	1	1	1
Total		134	100%

A maioria das educadoras ($n = 36$) considerou que a participação das crianças é importante *Em todas as atividades*, sugerindo que a participação das crianças deve ser transversal a todo o plano de atividades do Jardim de Infância, conforme se pode verificar através de citações como: “A ideia é que tudo aquilo que seja trabalhado na sala seja transversal” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

A atividade específica mais referenciada pelas educadoras ($n = 24$) remete para as *Normas e rotinas do jardim de infância*. Nesta subcategoria, estão incluídas atividades como a hora de acolhimento bem como tarefas diárias que pertencem à rotina do jardim de infância: “Normalmente, é nas conversas que temos, nas conversas de roda... todos os dias de manhã... Contar o que fizeram no fim de semana, por exemplo, à segunda-feira...” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos), “E eles fazem tudo, desde servir à mesa, a calçarem-se, a vestirem-se, a pôr camas... Tudo. Tudo, tudo” (Educadora, 15 anos de serviço, Pedagogia Waldorf, Sala mista, 40 anos).

Práticas de promoção da participação

Quanto à categoria *Práticas de promoção da participação*, no Quadro 3.5 são apresentadas 11 subcategorias que especificam quais as principais práticas de promoção da participação identificadas pelas educadoras de infância.

Quadro 3.5. *Subcategorias da categoria Práticas de promoção da participação*

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Promover a tomada de decisão	48	173	25
Adaptar aos interesses e necessidades das crianças	49	154	22
Promover a comunicação e a negociação	47	140	20
Motivar as crianças	37	75	11
Ouvir ou consultar as crianças	29	42	6
Promover atividades diversificadas	26	37	5
Proporcionar experiências democráticas	16	20	3
Promover a resolução de problemas pelas crianças	13	17	3
Colaborar com as famílias	7	20	3
Planificar com antecedência	6	9	1
Total		687	100%

A estratégia referida mais usada pelas educadoras ($n = 48$) é *Promover a tomada de decisão*, com as profissionais a enfatizar a promoção da iniciativa das crianças: “Todos os dias temos um chefe, está ali a coroa de rei. Andam com o crachá, estão muito vaidosos, são ajudantes da educadora. Dão os leites, veem se os meninos estão a marcar bem o verde. Não

Implementação do direito de participação das crianças

vão marcar vermelho se estão presentes” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

De seguida, a segunda estratégia de promoção da participação mais referida pelas educadoras ($n = 49$) é *Adaptar aos interesses e necessidades das crianças*, com base na modificação das atividades e dos planos consoante as especificidades das crianças: “Aquilo que eu levo a efeito é auscultar necessidades ou vontades. Algumas necessidades que eles têm de aprender algum conceito específico e vou muito ao encontro daquilo que eles querem, querem aprender” (Educadora, 19 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 44 anos), “Não, eu não acho, porque cada um tem as competências ditas para a sua idade. Eu não posso é exigir... Eu não posso é exigir coisas que eu percebo que está longe, ou que não está dentro das competências da criança” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos).

A terceira estratégia mais mencionada pelas profissionais ($n = 47$) é *Promover a comunicação e negociação*, descrevendo situações em que as crianças são ouvidas, consultadas e tomadas em consideração sobre determinados assuntos ou atividades, bem como o uso de negociação com as crianças sobre as atividades que poderão desenvolver: “Que eu costumo fazer também, eles trazem um, um brinquedo de casa, podem trazer o que quiserem, têm que, a única condição é que têm que mostrar aos amigos e têm que partilhar” (Educadora, 16 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 45 anos), “Vamos fazer um presente para a família. O que é que vocês acham que podíamos fazer? Fazemos sempre um levantamento” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos), “De manhã nós temos sempre um momento todos juntos, na roda, e damos o direito a todos de partilharem o que quer que seja, todos têm o direito a falar, dar a sua opinião. E a partir daí, desenvolve-se o resto das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 31 anos).

As profissionais ($n = 37$) referiram ainda *Motivar as crianças* como uma estratégia para promover a participação. Esta motivação está associada à capacidade das educadoras para gerir e orientar as crianças para a participação: “Aos poucos vai ganhando força para o fazer sozinha. Utilizo sempre a frase *Dá o teu melhor*. O melhor de cada um é sempre o suficiente e eles sabem! Com o tempo ganham confiança para tudo” (Educadora, 13 anos de serviço, High Scope, Sala mista, 35 anos).

Condições para promover a participação

Relativamente à categoria *Condições para promover a participação* são apresentadas cinco subcategorias, com as suas respetivas categorias, que representam as condições necessárias para promover o direito de participação das crianças de acordo com as profissionais.

Quadro 3.6. *Subcategorias da categoria Condições para promover a promoção*

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Características dos intervenientes	34	65	37
Motivação e criatividade do educador	16	28	43
Competências das crianças	15	22	34
Cooperação com os pais	7	9	14
Competências de escuta dos adultos	4	6	9
Recursos humanos e materiais	29	48	28
Ambiente físico e social	19	32	18
Enquadramento do educador	13	19	11
Gestão do tempo	6	10	6
Total		174	100%

A subcategoria *Características dos intervenientes* é a mais referenciada pelas educadoras ($n = 34$) como um fator importante para a promoção da participação das crianças. Dentro desta subcategoria, a característica mais mencionada pelas profissionais ($n = 16$) é a *Motivação e criatividade do educador*: “Eu acho que isso inventa-se. Eu acho que é preciso muita criatividade, vontade, a partir daí tudo se faz” (Educadora, 17 anos de serviço, Projeto Optimist, Sala de 5 anos, 38 anos). A segunda característica mais mencionada pelas profissionais ($n = 15$) são as *Competências das crianças*, com as educadoras a considerar importante a receptividade e a atenção das crianças bem como a adequação do seu

Implementação do direito de participação das crianças

comportamento: “Eu acho que o que dificulta mais a participação deles é mesmo a parte comportamental deles” (Educadora, 18 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 40 anos).

De seguida, a segunda condição necessária à participação mais referenciada pelas profissionais ($n = 29$) são os *Recursos humanos e materiais*: “É fundamental, que estejam duas pessoas na sala, senão nós não...não conseguimos ter um trabalho continuado” (Educadora, 19 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 41 anos), “Claro que depois os materiais também é importante, é importante ter as coisas à disposição” (Educadora, 16 anos de serviço, Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala de 5 anos, 39 anos).

Obstáculos ou desafios à promoção da participação

Relativamente à categoria *Obstáculos ou desafios à promoção da participação*, no Quadro 3.7 são apresentadas sete subcategorias, assim como as suas unidades de registo e percentagens. Da análise do Quadro 3.7, é possível verificar que a maioria das profissionais ($n = 43$) considera que as *Características das crianças* condicionam a sua participação. A principal característica mencionada pelas educadoras ($n = 26$) é o *Temperamento das crianças*: “Isto também tem um bocadinho a ver com as características de cada criança, porque nem todas participam da mesma forma” (Educadora, 20 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 45 anos). Dentro desta subcategoria, com 27 unidades de registo, um número considerável de profissionais ($n = 19$) especificam a *Inibição* como um traço limitador da participação: “Sim... Isso depois depende muito deles, não é? Mas, claro, há uns mais tímidos e mais... dificuldade em integrar-se, essencialmente, e aí, claramente... é uma... é uma barreira para a participação, porque têm medo” (Educadora, 2 anos de serviço, Pedagogia Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

Quadro 3.7. Subcategorias da categoria *Obstáculos ou desafios à promoção da participação*

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Características das crianças	43	112	43
Temperamento	26	54	48
Competência	29	47	42
Comportamento	9	11	10

Implementação do direito de participação das crianças

Características organizacionais do Jardim de Infância	18	42	16
Composição do grupo	15	22	9
Características e perspetivas dos educadores	14	24	9
Contexto familiar da criança	19	27	11
Falta de recursos	17	29	11
Não há	3	3	1
Total		259	100%

Diferenças entre os contextos de participação

No que concerne à categoria *Diferenças entre os contextos de participação*, são apresentadas no Quadro 3.8 as quatro subcategorias que descrevem as diferentes ideias das educadoras sobre as diferenças dos contextos de participação.

Quadro 3.8. *Subcategorias da categoria Diferenças entre os contextos de participação*

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
O educador assume diferenças de significado entre os contextos	30	53	49
O Jardim de Infância promove o exercício do direito	21	33	31
A participação do Jardim de Infância é mais estruturante do que em casa	19	21	19
Não há diferenças	1	1	1
Total		108	100%

Implementação do direito de participação das crianças

No que diz respeito a subcategoria *O educador assume diferenças de significado entre os contextos*, as educadoras ($n = 30$) assumem que o grau de participação e iniciativa da criança depende do seu ambiente familiar: “Normalmente, as crianças cá na escola não têm nada a ver com as crianças que são em casa... absolutamente nada... E é claro que pode-se sentir mais à vontade... numas situações, connosco, do que em casa. Ou também vice-versa, não é?” (Educadora, 17 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 4 anos, 41 anos).

Quanto à subcategoria *O Jardim de infância promove o exercício do direito*, as profissionais ($n = 21$) consideram que o jardim de infância é o contexto que mais promove a participação das crianças: “Eu acho que não é tão democrático... porque não há tempo em casa para se ser tão democrático (...)” (Educadora, 10 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 36 anos).

IV. Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral aceder às ideias das educadoras de infância sobre o direito de participação das crianças no jardim de infância. Especificamente, pretendia-se compreender as conceções destas profissionais quanto ao conceito de participação e aos seus benefícios para as crianças, quanto às estratégias de implementação, quanto às diferenças entre os contextos de participação e quanto às barreiras e condições para a promoção do direito de participação.

Conceptualização do direito de participação

Considerando o objetivo de compreender as conceções das educadoras quanto ao conceito de participação, a maioria das participantes definiu o conceito em função de duas dimensões: contribuir e ser ouvida. Ao definir o direito de participação em função da contribuição das crianças, as educadoras referem-se à expressão da opinião das crianças bem como à forma como as crianças podem acrescentar algo às atividades da sala do jardim de infância, incluindo o envolvimento da criança nos processos de tomada de decisão juntamente com a educadora. De facto, os direitos de participação da Convenção dos Direitos das Crianças mencionam o direito da criança de formar e exprimir as suas opiniões e de participar no processo de tomada de decisão sobre assuntos do seu interesse (UNICEF, 1986). Esta contribuição das crianças para os processos de tomada de decisão é frequentemente referenciada pelos autores que desenvolveram as conceções da participação (Hart, 1992; Huskins, 1996; Shier, 2001; Tomás, 2006; Treseder, 1997). Apesar de haver educadoras que conceptualizam a participação das crianças unicamente em função dos processos de tomada de decisão e da noção de que a criança é capaz de tomar decisões, esta foi a categoria menos referenciada pelas educadoras. Curiosamente, alguns modelos teóricos (e.g., Hart, 1992; Shier, 2001) sobre as conceções de participação e os vários níveis de participação da criança, referenciam o ouvir a criança como o primeiro nível de participação, enquanto a tomada de decisão partilhada com o adulto surge nos últimos níveis. Contudo, as ideias que prevalecem entre as educadoras enfatizam a contribuição da criança, que envolve em simultâneo dois conceitos distintos: a expressão das opiniões das crianças e a participação nos processos de tomada de decisão.

Implementação do direito de participação das crianças

Por sua vez, ao definir o direito de participação em função de ouvir a criança, as profissionais estão a valorizar a voz das crianças, respeitando-as como indivíduos. Esta posição é consistente com as OCEPE e com as orientações europeias, segundo as quais ouvir a criança comporta uma grande importância nos quadros de referência de qualidade nos contextos de educação de infância.

Deste modo, os dados obtidos são coerentes com a literatura prévia, em que os direitos de participação correspondem ao direito de as crianças formarem e exprimirem as suas opiniões, participarem nos processos de tomada de decisão sobre os assuntos do seu interesse e a participar, neste enquadramento, no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (Ben-Arieh & Tarshish, 2017; Pais, 2000; UNICEF, 1989). Contudo, de acordo com a proposta teórica de Shier (2001), as educadoras que definem a participação em função da contribuição das crianças demonstram que estão mais sensibilizadas às conceções do direito de participação do que as educadoras que definem participação em função da necessidade de ouvir a voz das crianças, que corresponde ao nível um dos cinco níveis de participação propostos por Shier (2001).

Benefícios da participação

As ideias das participantes em relação aos benefícios da participação permitem uma melhor compreensão das potencialidades da promoção deste direito. De um modo geral, os benefícios identificados pelas profissionais centram-se mais a nível individual, aliados ao bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Gero e Asker (2012) afirmam que, com o exercício de participação das crianças, os adultos tornam-se mais atentos às competências das crianças, o que, por sua vez, aumenta o seu reconhecimento pelas mesmas. Assim, de acordo com as educadoras, a participação favorece um desenvolvimento saudável que se reflete em bem-estar. De acordo com as profissionais, o desenvolvimento saudável das crianças também está relacionado com a aprendizagem de valores, condutas e regras sociais, e com o desenvolvimento de uma sensibilidade reflexiva e de responsabilidade sobre questões pertinentes à sociedade. Segundo a literatura e organizações que defendem os direitos das crianças, o envolvimento das crianças em processos participativos pode estar relacionado com benefícios para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, estando este crescimento associado ao desenvolvimento de múltiplas competências, de uma futura postura mais ativa a nível social e de uma maior participação democrática (Horwath et al., 2011; Kirby et al., 2003; Shier, 2001).

Implementação do direito de participação das crianças

No que diz respeito a benefícios mais específicos, as educadoras consideram que a participação aumenta a autoestima das crianças, tornando-as mais confiantes e competentes. Efetivamente, o aumento da autoestima das crianças é o benefício mais referido pela literatura (Gero & Asker, 2012; Harper & Jones, 2009; Hart, 1992; Horwath et al., 2011; Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008; Kirby & Bryson, 2002; Kirby et al., 2003; Lisauskas, 2014; Lundy, 2007; Pais, 2000; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006). Paralelamente, as educadoras especificam que a participação desenvolve processos cognitivos de ordem superior das crianças, remetendo para competências de reflexão crítica, resolução de problemas e tomada de decisão. Segundo Aguiar, Pastori, Camacho, Guerra e Rodrigues (2017), os processos cognitivos de ordem superior também se expressam na autonomização das crianças, uma vez que incluem os conceitos de resolução de problemas e de tomada de decisão. Estes resultados são consistentes com Horwath et al. (2011), que destacam a autonomia como uma consequência positiva dos processos participativos.

Quanto aos benefícios a nível interpessoal, as educadoras assumem que a participação beneficia as capacidades comunicativas da criança e as suas relações, tanto com o grupo de pares como com os adultos. Estas profissionais relacionam estas ideias com comportamentos de liderança, com a construção da noção de respeito pela individualidade do outro e com maior facilidade de interação das crianças. Efetivamente, a literatura propõe que, através dos processos de participação, as crianças podem desenvolver as suas capacidades comunicativas e têm palco para colaborar e coordenar com o grupo de pares, favorecendo a relação com o outro (Gero & Asker, 2012; Hannam, 2001; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006).

Os benefícios acima mencionados pelas educadoras estão em concordância com os conceitos da teoria da autodeterminação proposta por Ryan e Deci (2000). As ideias das educadoras sobre os benefícios da participação interligam-se com as necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, uma vez que, para além de fazerem referência a sentimentos de competência da criança, e de mencionarem explicitamente os conceitos de autonomia e de tomada de decisão como benefício, também afirmam que a participação eleva o bem-estar das crianças. As ideias das educadoras parecem, assim, refletir a importância atribuída à autonomia e ao sentimento de competência para o bem-estar da criança.

Contudo, encontramos profissionais que antecipam consequências negativas da prática da participação das crianças. Um número reduzido de profissionais receia que a participação

Implementação do direito de participação das crianças

das crianças se expresse num excesso de comportamentos competitivos entre o grupo de pares e em falta de autorregulação das crianças. Esta associação de ideias é mencionada por Tomás (2007) como um mito da participação. Segundo a autora, participação não se traduz em deixar as crianças sozinhas na tomada de decisão em todos os aspetos das suas vidas. A participação das crianças consiste num processo de negociações e de relações mais horizontais e simétricas entre o adulto e a criança (Tomás, 2007).

Atividades em que a participação é importante

No que diz respeito às atividades em que as profissionais acreditam que as crianças devem participar, os resultados indicam que as educadoras acreditam que a participação deve ser transversal. A participação está interligada com a realização das atividades (Sandberg & Eriksson, 2010), tal como sugerido pelas educadoras. As profissionais referem assim valorizar a voz e a opinião das crianças, bem como os seus contributos, no planeamento e execução das atividades propostas.

Note-se, contudo, que nem todas as educadoras referem a transversalidade da participação. Muitas educadoras dão um maior ênfase à participação na definição e implementação das normas e rotinas do jardim de infância tal como afirmado por Kangas et al. (2016). As educadoras associam o aumento de autonomia das crianças e a capacidade das mesmas em tomar iniciativa com o envolvimento das crianças nas rotinas do jardim de infância.

Práticas de promoção da participação

Relativamente às práticas de promoção da participação, as profissionais referem que procuram promover a tomada de decisão e a iniciativa das crianças nas atividades e rotinas do jardim de infância. Neste sentido, promover a participação através da atribuição de responsabilidades e otimizar a participação nas rotinas do jardim de infância constituem práticas explícitas de implementação do direito de participação das crianças (Kangas et al., 2016; Pettersson, 2014). O discurso destas educadoras valoriza comportamentos pró-sociais, como a cooperação entre pares que, quando ocorre espontaneamente, é validada por estas profissionais junto das crianças. As educadoras consideram importante estabelecer diálogos e momentos de negociação com as crianças, com o objetivo de promover a partilha de informação e a discussão de ideias entre o grupo, conseguindo no final um consenso entre todos. Esta prática corresponde àquilo que Formosinho designou como treino democrático,

Implementação do direito de participação das crianças

uma vez que o processo pedagógico é orientado ativamente pela participação das crianças através da partilha de ideias e da negociação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Relativamente a práticas mais centradas na ação da educadora, as participantes assumem adaptar as atividades e o plano semanal da sala conforme as necessidades, interesses e características das crianças e do grupo. De acordo com os dados obtidos, as educadoras revelam que ser sensível às necessidades e potencialidades das crianças é importante para delinear as atividades antes de as propor às crianças. Apesar de ser uma promoção indireta, verifica-se que esta prática é a mais comumente utilizada pelos educadores de infância (Pettersson, 2014). Outra estratégia focada nas profissionais é a capacidade para motivar as crianças para a participação. As educadoras referem que incentivam as crianças a manterem-se interessadas nos projetos desenvolvidos e a exporem-se mais ao grupo. Também procuram orientar as crianças de modo a procurarem desenvolver modos de trabalho diversificados e a desenvolver a criatividade na resolução de desafios. As educadoras de infância acreditam nas potencialidades e benefícios que podem advir da expansão das competências da criança para uma participação mais ativa. Tal como defendido por Hart (2014), os adultos são a fonte de aprendizagem privilegiada para as crianças adquirem as competências para uma participação ativa e esta participação deve ser estimulada e incentivada com o envolvimento das crianças em projetos significativos para as mesmas. Nas práticas centradas na ação da educadora, as educadoras de infância assumem a importância de uma relação significativa entre educador-criança. Tal como defendido por Burchinal (2017), as crianças precisam de se sentirem acarinhadas e de se envolverem em interações positivas com adultos para crescerem e evoluírem.

Condições para a participação

Relativamente às condições necessárias para a participação das crianças, as educadoras identificam como importantes as características dos intervenientes. Neste sentido, muitas educadoras acreditam que a motivação e a criatividade dos profissionais constituem condições essenciais, estando associadas ao dinamismo e iniciativa para criar momentos para a participação das crianças. Em particular, a criatividade está associada à capacidade da educadora para criar atividades e projetos diferentes a fim de incentivar o envolvimento das crianças. Estas ideias sugerem a importância do papel do educador como ferramenta essencial na implementação do direito de participação das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010). Contrariamente, as educadoras também referem que certas competências das crianças são

Implementação do direito de participação das crianças

primordiais para haver a participação desejada, valorizando de um modo particular o comportamento das crianças e o interesse em ouvir as educadoras. Neste sentido, estimular o grupo de crianças a participar exige um trabalho cuidadoso e criterioso da parte dos educadores (Tomás, 2007).

Ao nível organizacional, as educadoras referem que os materiais e os recursos humanos são condições indispensáveis à implementação da participação. A falta de auxiliares de ação educativa, bem como elevados rácios adulto-criança, sobrecarregam a educadora com outras funções de prestação de cuidados, limitando assim o apoio ao exercício de participação das crianças (Hegde & Cassidy, 2009; Sakellariou & Rentzou, 2011; Venninen et al., 2014). Quanto ao material pedagógico ou recreativo, muitas educadoras afirmam que é essencial para criarem novas atividades estimulantes bem como para assegurarem variedade na oferta e proporcionarem opções de escolha para as crianças. Proporcionar experiências novas promove a capacidade de autoexpressão das crianças (Kangas et al., 2016) e não ter ferramentas suficientes pode limitar a promoção de participação das crianças (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008).

Obstáculos à promoção da participação

Relativamente aos obstáculos à promoção da participação, as participantes focam essencialmente as características das crianças, nomeadamente o temperamento e os traços de personalidade. Crianças caracterizadas como introvertidas não demonstram explicitamente a sua vontade de participar (Sandberg & Eriksson, 2010), o que se torna um desafio para os profissionais. Contrariamente ao esperado, as ideias das educadoras não se focam nas competências de linguagem nem nas barreiras de comunicação que podem existir entre o adulto e a criança, previamente mencionadas na literatura (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008; Tomás, 2007; Venninen et al., 2014). Tal como verificado no estudo de Lopes et al. (2016), as educadoras de infância participantes não parecem sentir a idade da criança e a sua fase de desenvolvimento como um obstáculo à implementação do direito de participação.

A nível organizacional, algumas educadoras afirmam que características do jardim de infância tais como o excesso de burocracia, a falta de flexibilidade e recetividade a novas propostas, e a rigidez das metas de aprendizagem constituem desafios para a promoção do direito de participação. Estas ideias são consistentes com literatura prévia que sugere que

Implementação do direito de participação das crianças

alguns fatores organizacionais do jardim de infância podem constituir um inibidor à participação das crianças (Kowalski et al., 2001; Sakellariou & Rentzou, 2011; Stipek & Byler, 1997; Tomás & Gama, 2011).

Diferenças entre contextos de participação

De acordo com os dados obtidos, as educadoras assumem que existem diferenças de significado na participação que ocorre em contexto de jardim de infância e na participação que ocorre no contexto familiar da criança. Esta ideia está associada às diferenças dos ambientes familiares das crianças e à forma como estes podem influenciar o comportamento participativo e a iniciativa das mesmas. Trata-se de microssistemas diferentes, e apesar de estarem interligados, carregam funções, atores, papéis, significados e interações distintas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tomás (2006) assume que há diferentes arenas de participação, ou seja, diferentes contextos de participação que comportam significados diferentes. O contexto familiar da criança constitui um contexto privado que se refere aos relacionamentos que são significativos na vida das crianças, quer com adultos quer com outras crianças, mais as condicionantes que afetam essas mesmas relações, como as relações de poder e de hierarquia que existem entre adulto-criança (Tomás, 2006).

Há educadoras de infância que assumem a diferença entre contextos e acrescentam que o jardim de infância, de acordo com a sua experiência profissional, é o que mais promove o direito de participação das crianças. Fazendo a comparação entre os dois contextos e os diferentes graus de participação da criança, tendo por base o trabalho de Lansdown (2005), a participação em ambiente familiar é caracterizada pelas educadoras como um processo consultivo e a participação em contexto de jardim de infância é percebida como um processo participativo, onde ocorrem processos autónomos.

Participação e autodeterminação

Por último, considerando o objetivo de perceber se os conceitos da teoria da autodeterminação emergem nas ideias das educadoras de infância acerca do exercício do direito de participação, há educadoras que referem especificamente que a participação tem como benefício a promoção da autonomia, do sentido de competência das crianças e de sentimentos de pertença ao grupo. Para além disso, nas diferenças entre contextos de participação, as educadoras reconhecem que é o jardim de infância que promove mais a autonomia das crianças, sendo que muitas tentam transmitir a importância da autonomização

Implementação do direito de participação das crianças

da criança aos pais. Há, de facto, nas ideias das educadoras uma valorização da autonomia das crianças e referências a consequências positivas desta autonomia a nível do bem-estar e do desenvolvimento psicossocial das crianças. Neste sentido, pode-se interligar o exercício da participação com a satisfação da necessidade psicológica de autonomia e de competência, constituindo assim o exercício de participação como um motor de motivação intrínseca e de bem-estar para a criança (Ryan & Deci, 2000).

Limitações

Não obstante a pertinência dos resultados obtidos com o presente estudo, o mesmo apresenta algumas limitações. A primeira limitação relaciona-se com a zona geográfica onde decorreu este estudo, não sendo possível assegurar que os resultados obtidos sejam transferíveis para educadores de infância de outras zonas do país. Outra limitação diz respeito à fidelidade do processo de codificação, uma vez que não foram realizadas verificações sistemáticas do acordo interjuizes. Considerando outro tipo de limitações, reconhece-se que o enquadramento do projeto e a contextualização do direito de participação no âmbito da CDC (1989), antes de iniciar a entrevista semiestruturada, poderá ter condicionado as respostas e as ideias destas profissionais sobre as conceções de participação.

Implicações e conclusões

Os resultados do presente estudo têm implicações para futuras investigações, considerando que, em Portugal, os estudos sobre as ideias das educadoras de infância sobre o direito de participação são escassos e recentes. Como a literatura indica, as educadoras de infância preveem benefícios com a implementação do direito da criança, tais como o aumento de autoestima e o sentimento de pertença ao grupo (Fredericks et al., 2001; Gero & Asker, 2012; Harper & Jones, 2009; Hart, 1992; Horwath et al., 2011; Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008; Kirby et al., 2003; Lisauskas, 2014; Lundy, 2007; Pais, 2000; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006). Para além disso, estas educadoras antecipam influências positivas do exercício do direito de participação no desenvolvimento psicossocial das crianças. Tendo em conta as ideias e práticas pedagógicas mencionadas pelas educadoras como favorecendo e maximizando a participação das crianças, seria importante sensibilizar a comunidade científica, os decisores políticos e os profissionais no terreno no sentido de operacionalizar o exercício do direito de participação das crianças em jardim de infância.

Implementação do direito de participação das crianças

Seria igualmente pertinente compreender as razões de alguns padrões que emergiram neste trabalho, nomeadamente o recurso privilegiado a práticas de promoção da participação centradas nas profissionais e a identificação de obstáculos centrados nas crianças. Uma vez que a dinâmica da relação educador-criança poderá refletir-se na forma como a criança se vê a si mesma e aos outros, o educador é uma ferramenta imprescindível na implementação de práticas de promoção do direito de participação (Hart, 1992; Sandberg & Eriksson, 2010). Neste sentido, a relação educador-criança poderá constituir um desafio ou um facilitador do exercício de participação da criança (Fernandes, 2015).

Também seria pertinente desenvolver escalas de observação que avaliem as práticas referidas pelas educadoras no âmbito da implementação do direito de participação das crianças. Uma vez que não é consensual na literatura que as ideias das educadoras influenciam diretamente as suas práticas (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001; Zorec, 2015), seria útil criar diferentes perfis de educadores de infância em função das suas ideias e comparar as suas práticas. Também seria pertinente realizar um estudo longitudinal para detetar e explicar mudanças nas ideias, práticas e estratégias de implementação do direito de participação (Sakellariou & Rentzou, 2011).

De uma forma geral, os resultados obtidos convergem com alguns estudos realizados previamente. A referência a associações entre liberdade e exercício do direito de participação por parte das educadoras deste estudo é consistente com estudos anteriores (Pettersson, 2014).

Neste estudo, de acordo com as ideias das educadoras de infância, o grau de implementação do direito de participação em contexto de jardim de infância é elevado. Ao promover os contributos das crianças e a participação nos processos de tomada de decisão, as educadoras compreendem os benefícios que advêm do exercício do direito de participação na sua plenitude (Shier, 2001).

Por fim, o exercício do direito de participação é relacionado pelas educadoras de infância com os conceitos relevantes no contexto da teoria de autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Mesmo que não diretamente, as ideias das profissionais incidem sobre a noção de que as vantagens que advêm deste exercício conduzem ao bem-estar das crianças e ao aumento da motivação das crianças para se envolverem não só em contexto educativo, como também em outras áreas que compõem o dia-a-dia das crianças. Assim, este tópico afigura-se relevante para a investigação no domínio da Psicologia.

Implementação do direito de participação das crianças

Com a realização deste estudo, conclui-se que as educadoras de infância valorizam o contacto das crianças com práticas democráticas. Os próprios modelos pedagógicos seguidos pelas profissionais enfatizam as vozes das crianças. Os resultados sugerem ainda que as educadoras são sensíveis à aprendizagem da cidadania e de comportamentos democráticos (e.g., negociando atividades com as crianças). De um modo geral, pode-se concluir que existe uma preocupação por parte das educadoras de infância em proporcionar experiências democráticas às crianças e em desenvolver comportamentos pró-sociais, tornando assim o jardim de infância um fórum democrático imprescindível para o desenvolvimento das crianças. Em suma, este estudo apresenta potenciais novos conhecimentos e saberes sobre as ideias das educadoras de infância portuguesas acerca do direito de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância.

Referências

- Aguiar, C., Pastori, G., Camacho, A., Guerra, R., & Rodrigues, R. (2017). *Short literature review of main trends and challenges in curriculum approaches, educational practices, and social climate interventions aiming to tackle social inequalities*. Disponível em http://isotis.org/wp-content/uploads/2017/04/ISOTIS_D4.1-Short-literature-review-of-main-trends-and-challenges-in-curriculum-approaches-to-tackle-social-inequalities.pdf.
- Ben-Arieh, A., & Tarshish, N. (2017). Children's Rights and Well-Being. In M. Ruck, M. Peterson-Badali, & M. Freeman, *Handbook of children's rights: global and multidisciplinary perspectives* (pp. 90-101). New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Burchinal, M. (2017). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Cleaver, E., & Kerr, D. (2006). Engaging young people in local democracy. Slough: NFER. Disponível em <http://nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/outlines/engaging-children.cfm>
- Di Santo, A., Timmons, K., & Lenis, A. (2017). Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(3), 223–241. doi:10.1080/10901027.2017.1347588
- Emmanuel, G., & Delaney, H. (2014). Professors' influence on students' beliefs, values, and attitudes in the classroom. *Journal of College and Character*, 15(4). doi: 10.1515/jcc-2014-0029
- European Commission Working Group (2014). Proposal for key principles of quality framework for early childhood education and care. Consultado em 20 de Fevereiro 2017. Disponível em https://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework_en.pdf
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 297–327.

Implementação do direito de participação das crianças

- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, N. (2015). Pesquisas com crianças: da invisibilidade à participação - com implicações na formação de professores? In R. Teodora & M. Garanhan, *Pesquisa com crianças e a formação de professores* (pp. 21–44). Curitiba: Pucpress.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 19–32.
- Fredericks, L., Kaplan, E., & Zeisler, J. (2001). Integrating youth voice in service-learning. *Learning in Deed Issue Paper*. Education Commission of the States. Disponível em <http://www.stw.ed.gov/products/download/2963.pdf>.
- Freire, P. (1977). *Educação como prática de liberdade* (5ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Gero, A., & Asker, S. (2012). The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review. Disponível em https://www.unicef.org/adolescence/cypguide/files/Role_of_Child_and_Youth_Participation_in_Development_Effectiveness.pdf
- Hannam, D. (2001). *A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*. Durango Foundation for Educational Excellence. Disponível em <http://alternativestotoschool.com/pdfs/The%20Hannam%20Report.pdf>
- Harper, C., & Jones, N. (2009). *Child rights and aid: mutually exclusive?* Overseas Development Agency, London.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hegde, V. A., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847. doi: 10.1080/03004430701536491.
- Horwath, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). You respond: promoting

Implementação do direito de participação das crianças

effective project participation by young People who have experienced violence. A guide to good practice through training and development. Disponível em http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you_respond_booklet_for_dow.pdf.

Huskins, J. (1996). *Quality work with young people: Developing social skills and diversion from risk* (Vol. 32). England: Youth Clubs.

Inter-Agency Working Group on Children's Participation. (2008). *Children as active citizens: A policy and programme guide*. Bangkok: Inter-Agency Working Group on Children's Participation. Disponível em http://www.unicef.org/eapro/Children_as_Active_Citizens_A4_book.pdf.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood* (Ed. 1ª). Cambridge: Polity Press.

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.

Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*., 41(2), 85–94.

Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision-making*. London: Carnegie Young People Initiative.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.

Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 5-14. doi:10.1080/02568540109594970.

Lisauskas, F. (2014, Setembro). A participação das crianças na gestão democrática de unidades de educação infantil: a perspectiva da sociologia da infância. In *4ª Edição do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Universidade Federal de Goiás, 24-27 Setembro 2014*.

Implementação do direito de participação das crianças

- Lopes, L. (2014). *Construção e validação de um questionário de avaliação das perceções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância* (Dissertação de mestrado). ISCTE, Lisboa.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81-108.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. doi:10.1080/01411920701657033
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1992). Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Vol. 2, pp. 115-142). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Pedagogia(s) Da Infância: Dialogando Com o Passado, Construindo o Futuro*, 13–36.
- Pais, M. S. (2000). *Child participation*. New York: UNICEF. Disponível em http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01834_PP-8182MartaPais.pdf.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262.

- Pettersson, K. E. (2014). *Playing a part in preschool documentation: a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. Linköping University, Sweden.
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (Ed. 3^a, pp. 6–28). New York: Routledge.
- Qvortrup, J. (2001). Childhood as a social phenomenon revisited. In M. du Bois-Reymond, H. Sünker, & H.-H. Krüger (Eds.), *Childhood in Europe : approaches, trends, findings* (pp. 215–241). New York: Peter Lang.
- Reddy, N., & Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. India: Concerned for Working Children. Disponível em <http://www.pronats.de/assets/Uploads/reddy-ratna-a-journey-in-childrens-participation.pdf>.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381–1396. doi:10.1080/03004430.2010.531132
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula: Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-30.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool: On the conditions of adults? Preschool staffs concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 280(5), 619-631. doi:10.1080/03004430802181759
- Santos, L. (2014). “Quero aprender a ler e escrever para deixar de ser sombra dos outros.” *Infância na Europa*, 27, 38–39.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.

Implementação do direito de participação das crianças

- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Siegel, I. E. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Ed. 1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. doi: 10.1002/CHI.817
- Sinclair, R. (2000). *Quality protects research briefing No 3 young people's participation*. London: Department of Health. Disponível em https://www.lemosandcrane.co.uk/bluesalmon_trial/resources/DoH%20-%20Young%20Peoples%20participation.pdf.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, Cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45–68.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011, Janeiro). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *2ª Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27-28 Janeiro 2011*.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Promoting involvement in decision making*. England: Save the Children.

Implementação do direito de participação das crianças

UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.

Wright, P., Turner, C., Clay, D., & Mills, H. (2006). The participation of children and young people in developing social care. *Participation Practice Guide*, 6, 1–95.

Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154–168.

ANEXOS

ANEXO A

Guião de Entrevista

Ideias dos educadores de infância sobre participação

- 1. Como define/concebe o direito de participação das crianças?** Que significado tem para si a participação? *Contextualizar: A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração (Art.º 12 CDRC).*
- 2. Em que medida considera que este direito está contemplado no projeto pedagógico/plano educativo que rege a sua ação e as atividades que desenvolve na sala de jardim de infância?**
- 3. Em que atividades considera importante que a criança participe, em contexto de sala, no jardim de infância?**
- 4. De que forma(s) tenta promover a participação das crianças, nas atividades do dia-a-dia (i.e., que práticas que considera estarem associadas à promoção da participação)?**
- 5. Em que medida considera que existe participação efetiva das crianças na sua sala?**
- 6. Como coordena as atividades e rotinas, atendendo simultaneamente aos interesses das crianças, escutando as suas opiniões e tomando-as em conta?**
- 7. Que condições considera necessárias para poder promover a participação das crianças na sua sala?** O que pode ajudar uma criança a participar, efetivamente, em determinada atividade (i.e., pessoas, tipo de atividades, materiais)?
- 8. Em que áreas ou de que formas considera que as crianças podem participar, tomar decisões e ser ouvidas, na sua sala?** E em que áreas sente que as crianças mais participam efetivamente, na sua sala? Como acha que as crianças experienciam e sentem este direito?
- 9. Em que contextos considera que as crianças mais participam?** Em casa? No JI? Em que medida considera que a participação pode ter diferentes significados para a criança, em diferentes contextos, ou em diferentes atividades?
- 10. Quais são, na sua opinião, as principais barreiras à participação das crianças (e.g., em que medida considera que a idade poderá constituir uma barreira)?** Que desafios se impõem?
- 11. Que efeitos ou consequências do exercício da participação antecipa, para o desenvolvimento das crianças e para o estabelecimento de relações interpessoais (e.g., explorar vantagens e desvantagens que possa antecipar)?**

ANEXO B

Reservado à equipa de investigação
Código da sala: _____

Data: __/__/____

POR FAVOR, FALE-NOS DE SI, DO SEU JARDIM DE INFÂNCIA E DO SEU GRUPO

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Habilitações académicas (assinale todas as que se aplicam):
 Diploma/Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
 Mestrado Doutoramento Outra: _____
4. Especializações? Sim Não
4.1. Especifique: _____
5. Número de anos de escolaridade completos¹: _____
6. Número de anos de serviço como educadora de infância²: _____
7. Modelo pedagógico ou curricular que procura implementar na sua sala. Assinale apenas o modelo mais relevante para a sua prática:
 Currículo HighScope Método Montessori Movimento Escola Moderna
 Educação Experiencial Modelo Reggio Emilia Trabalho de Projeto
 Método João de Deus
 Outro. Especifique: _____
8. Número total de crianças no seu grupo: _____
9. Tipo de grupo:
 Misto 4 anos 5 anos
10. Tipo de instituição em que trabalha:
 Pública Privada sem fins lucrativos Privada com fins lucrativos

¹ Por exemplo, se completou o 12º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos.

² Incluindo o presente ano letivo (a mesma regra aplica-se à pergunta n.º 6.1.).



Implementação do direito de participação das crianças

ANEXO C

Dicionário do Sistemas de Categorias

Categoria e Subcategorias	Definição	Exemplo de unidade de registo
1. Conceções de participação	Perceção e compreensão das educadoras quanto ao conceito de participação.	-
1.1 Contribuir	Contribuir inclui dar opinião, executar algo em função das suas capacidades...	“É importante eles darem a opinião deles e darem o contributo deles para a realização das atividades”
1.2 Ser ouvida	A criança é ouvida. O adulto valoriza a voz da criança, respeita-a como um indivíduo, bem como a sua cultura.	“(…) e nós devemos ouvi-los, porque eles têm sempre coisas a dizer e, normalmente, são coisas muito pertinentes”
1.3 Ter agência	Ter agência está relacionado com o sentido de agência da criança. A criança é vista como um indivíduo ativo que tem capacidade para intervir na comunidade em que pertence.	“Nós somos uma democracia e, como em democracia, todos somos participantes ativos no que é decidido em sala”
1.4 Tomar decisões	A criança é capaz de escolher ou decidir por si própria. Ou ainda de participar em qualquer assunto que esta tenha interesse.	“É assim, na minha visão, eu acho que elas devem participar em todas as tomadas de... de decisão da sala”

Implementação do direito de participação das crianças

2. Benefícios da prática de participação	Benefícios e vantagens da prática do direito de participação percebidos pelas educadoras de infância.	-
2.1 Benefícios a nível individual	-	-
2.1.1 Autoestima	A criança valoriza-se, sente-se confiante, segura de si e competente.	“Uma criança que esteja habituada a ser ouvida e que perceba que pode participar, isso vai-lhes aumentar muito mais a sua autoestima”
2.1.2 Autonomia	A criança sente-se capacitada para realizar atividades sem supervisão e tem iniciativa para desenvolver determinadas ações.	“Depois, mais tarde, prevê-se que isto eles já façam interiormente e que consigam agir sem estar a dizer ao adulto que caiu o lápis ao chão, não é? Caiu o lápis ao chão, e então? Pronto, apanhou o lápis, arrumou, não disse nada, ok, está resolvido”
2.1.3 Bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem	O desenvolvimento saudável remete a um nível psicossocial. Aqui refere-se ao desenvolvimento completo de um ser com valores, condutas e regras (estrutura). Capacidade para introspeção sobre questões sociopolíticas. E também inclui o bem-estar da criança.	“Crescer saudável, crescer... de bem com a vida, crescer... Acho que sim” “De modo a proporcionar um desenvolvimento fantástico”

Implementação do direito de participação das crianças

2.1.4 Inteligência emocional e autorregulação	Inclui a capacidade da criança para lidar com a frustração e de autorregulação.	“No fundo é toda essa preparação emocional”
2.1.5 Processos cognitivos de ordem superior	Remete para competências a nível da reflexão crítica, resolução de problemas, tomadas de decisão e sentido de exploração.	“O que é muito importante para mim enquanto educadora é que eles façam as coisas com gosto e, acima de tudo, que desenvolvam, principalmente, o sentido crítico e o espírito crítico em relação àquilo que eles pensam em relação ao mundo”
2.2 Benefícios a nível interpessoal	-	-
2.2.1 Comunicação e relações interpessoais	Remete para as competências de comunicação, liderança de grupo, facilidade de interação e respeito pelo outro.	“Até por uma questão de respeito para com os outros colegas serem miúdos mais solidários, que estejam despertos para as necessidades dos outros, e avancarem sempre para o ajudar, preocuparem-se mais com o outro, não serem egoístas”
2.2.2 Sentido de responsabilidade	A criança torna-se responsável pelas suas ações, e compreende que todos os atos têm consequências. O sentido de responsabilidade também remete para a capacidade de cumprir com um compromisso.	“Começam a saber o que é o sentido da responsabilidade, tanto que eu tenho um quadro das tarefas onde, todos os dias da semana, tenho meninos que estão de serviço naquele dia, e eles já sabem”
2.2.3 Sentimento de pertença de grupo	Inclui reconhecimento da criança pelo outro, e	“Depois também o eles estarem muito mais à-

Implementação do direito de participação das crianças

	a criança sente-se valorizada e útil perante o grupo de pertença.	vontade, o sentimento de pertença a um grupo, em que eles se expõem muito mais”
3. Atividades em que a participação das crianças é importante	Atividades que as educadoras de infância acham a participação das crianças importante.	-
3.1 Arte	Está incluído a expressão plástica, dramatização e música.	“As plásticas, eles adoram e extravasam a criatividade e a imaginação e o que têm vontade em fazer. Eles adoram”
3.2 Atividades lúdicas e brincadeiras livres	Está relacionado com o brincar, com os jogos, os cantinhos, e atividades livres criadas pelas crianças.	“Em primeiro lugar, na brincadeira, não é? Isso... isso... claramente... têm de ser eles a participar”
3.4 Comunicação e relações interpessoais	A educadora considera importante a resolução de conflitos em grupo, tendo sempre por trás uma lição importante para as crianças. Inclui também a interação com os pares, e com a capacidade da criança saber se expressar e comunicar.	“A que eu considero mesmo muito importante é... a... o falar, a expressão... saber falar, o saber exprimir-se (...)”
3.5 Em todas as atividades	A importância da participação das crianças é transversal a todas as atividades.	“A ideia é que tudo aquilo que seja trabalhado na sala seja transversal”
3.6 Normas e rotinas do jardim infância	Inclui o primeiro momento do jardim infância, a hora de acolhimento das crianças. As regras	“E eles fazem tudo, desde servir à mesa, a calçarem-se, a vestirem-se, a pôr camas...”

Implementação do direito de participação das crianças

	e normas. Como também, em tarefas diárias que pertencem à rotina do jardim infância.	Tudo. Tudo, tudo”
3.7 Projetos	Os projetos que são desenvolvidos na sala onde são abordadas várias temáticas. Os temas podem ou não ser definidos pelas crianças.	“Se estivermos a desenvolver um projeto, vamos falar sobre o que é que vamos fazer, em que grupos é que eles se querem encaixar para fazer o quê”
3.8 Resolução de problemas	Na resolução de desafios que a criança possa ter que enfrentar.	“Rasgou a folha na pintura olha, como é que podemos resolver? “Ah, vamos por...”, então vá...”
4. Práticas de promoção da participação	Estratégias, técnicas e práticas que as educadoras de infância utilizam para promover a participação das crianças.	-
4.1 Adaptar aos interesses e necessidades das crianças	As educadoras propõem as atividades tendo em consideração os interesses e as necessidades e características (idade, temperamento) das crianças e do grupo. Implica sensibilidade por parte do educador.	“Aquilo que eu levo a efeito é auscultar necessidades ou vontades. Algumas necessidades que eles têm de aprender algum conceito específico e vou muito ao encontro daquilo que eles querem, querem aprender”
4.2 Colaborar com as famílias	As educadoras consideram os pais uma ajuda importante na prática do direito de participação.	“Muito eficaz e muito... muito eficaz e muito, que nos aproxima muito. Portanto, o mundo desta criança passa a ser o mundo de toda a gente... tanto para os pais o colégio, como

Implementação do direito de participação das crianças

		vice-versa”
4.3 Motivar as crianças	A educadora refere que gere o grupo, orienta as crianças e as motiva para a participação.	“Eu acho que... nós, as educadoras, temos que motivá-los ao máximo e procurar estratégias para chegar até eles de uma forma muito natural”
4.4 Ouvir ou consultar as crianças	As educadoras referem explicitamente como prática a importância de ouvir a opinião e as ideias das crianças, e/ou consultar as crianças sobre determinadas atividades ou temas.	“Mas é importante que os miúdos se pronunciem sobre aquilo que ouviram. Ouvir a opinião deles sobre os assuntos eu acho que é sempre importante. Mais do que as coisas pessoais e do que lhes vai lá dentro, às vezes perceber o que é que eles pensam sobre este assunto ou o que é que eles têm a dizer sobre isto”
4.5 Planificar com antecedência	A educadora planifica com antecedência o seu plano semanal e as atividades que quer incorporar durante essa semana. A educadora tenta gerir o tempo da melhor maneira para conseguir incluir mais práticas de promoção da participação.	“Consegue-se sempre. Consegue-se, porque há sempre, há momentos para tudo e tendo uma organização de sala, nós conseguimos organizar tudo”
4.6 Promover a comunicação e a negociação	As crianças são ouvidas, consultadas e tomadas em consideração sobre determinados	“Temos estas hipóteses, vocês agora decidam qual é que nós deveremos tomar. E depois,

Implementação do direito de participação das crianças

	assuntos ou atividades. A educadora considera ser muito importante conversar com as crianças, haver partilha de informação com os pares ou com o educador, bem como, negociar com as crianças sobre as atividades que irão desenvolver. Neste ponto não se codifica as educadoras que acham unicamente pertinente ouvir ou consultar as crianças.	claro, falamos do tema, discutimos e chegamos a uma conclusão”
4.7 Promover a resolução de problemas pelas crianças	A educadora enfatiza a resolução de conflito como uma boa prática na promoção do direito. A educadora pode especificar ou apenas dar uma resposta genérica.	“Depois também há conflitos que surgem, que não estou à espera, mas que vamos tentando resolver da melhor maneira, como assistiu, às vezes eles têm coisas aí... Mas eu tento sempre que... tentar dar-lhes espaço para eles gerirem”
4.8 Promover a tomada de decisão e de iniciativa	Inclui promover a iniciativa das crianças e a sua tomada de decisão. Não estão incluídos as educadoras que apenas referem importante consultar as crianças.	“Todos os dias temos um chefe, está ali a coroa de rei. Andam com o crachá, estão muito vaidosos, são ajudantes da educadora. Dão os leites, veem se os meninos estão a marcar bem o verde. Não vão marcar vermelho se estão presentes”
4.9 Promover atividades diversificadas	A educadora considera importante por em	“Portanto, às vezes depois nós partimos da

Implementação do direito de participação das crianças

	prática atividades diversificadas e apelativas para as crianças (i.e., com foco na dimensão lúdica). Nesta categoria as atividades podem ou não ser especificadas.	história para fazer um projeto mais direcionado e vamos depois às artes plásticas e às dramáticas e à música. Portanto, de uma história dá para partir de muitas coisas”
4.10 Proporcionar experiências democráticas	A educadora põe em práticas decisões de voto ou cria uma Assembleia para as crianças debaterem sobre assuntos do jardim de infância.	“Deram a ideia e foi a votos, dentro da sala. Fomos a votos, ver como é que, qual era a ideia que ganhava e eles optaram por cada um fazer a sua e cada fez-se, cada um fez a sua”
5. Condições para promover a participação	Condições necessárias para promover o direito de participação das crianças de acordo com as profissionais.	-
5.1 Ambiente físico e social	Refere às condições da sala bem como a sua organização.	“Favorecer, eu acho que ajuda muito o ambiente, em primeiro lugar... Eles sentem-se bem no espaço onde estão... e sentem-se felizes”
5.2 Características dos intervenientes	-	-
5.2.1 Competências das crianças	As educadoras consideram importante a recetividade e atenção das crianças, bem como um comportamento ideal para a prática das	“Eu acho que o que dificulta mais a participação deles é mesmo a parte comportamental deles”

Implementação do direito de participação das crianças

	atividades. As competências das crianças também podem ser vistas como condicionantes. Bem como a relação e as interações entre as crianças e os colaboradores do jardim de infância. Os educadores nesta categoria realçam a importância das relações entre as crianças e as educadoras e auxiliares de educação.	“Portanto, acho que é importante haver primeiro uma relação para depois estarem à vontade... Esse conforto para poderem... afirmar que querem fazer alguma coisa, para não haver o medo e não haver o receio”
5.2.2 Competências de escuta dos adultos	As educadoras de infância consideram importante a capacidade dos profissionais em saber ouvir a voz das crianças.	“Temos que ouvi-las. Primeiro, é saber ouvi-las”
5.2.3 Cooperação dos pais	As educadoras consideram ser importante a cooperação da família da criança na promoção do direito de participação.	“Pronto, e aí é meio caminho andado para termos uma boa relação também com os pais, porque se os meninos são bem tratados e adoram vir para a escola e gostam da educadora, aí temos logo o caminho feito para as famílias também... aderirem e irem de encontro”
5.2.4 Motivação e criatividade do educador	A motivação da educadora para incentivar as crianças e a sua criatividade são características consideradas importantes na promoção do	“Eu acho que isso inventa-se. Eu acho que é preciso muita criatividade, vontade, a partir daí tudo se faz”

Implementação do direito de participação das crianças

	direito de participação.	
5.3 Enquadramento do educador	A educadora é perspectivada como o agente de promoção da participação das crianças, ou inversamente, como delimitador da participação das crianças.	“Eu acho que tem a ver com a postura, com a maneira de ver as coisas, porque é sempre possível pô-las a participar, não é? Depende é da forma como cada pessoa entende o que está a fazer, cada pessoa digo cada educador, não é?”
5.4 Gestão do tempo	As educadoras referem que deve haver uma boa gestão do tempo para conseguirem pôr em prática a sua planificação.	“Isso é muito importante, mas eu acho que para a participação deles é muito importante haver tempo e nós... termos consciência de que esse tempo é tempo muito importante para eles”
5.5 Recursos humanos e materiais	Variedade, quantidade e acessibilidade dos materiais. Inclui o número de adultos na sala	“É fundamental, que estejam duas pessoas na sala, senão nós não...não conseguimos ter um trabalho continuado”
6. Obstáculos ou desafios à promoção da participação	Obstáculos e desafios da prática do direito de participação percebidos pelas educadoras de infância.	-
6.1 Característica organizacional do Jardim de	As educadoras consideram que o projeto	“Mas depois estamos também condicionados

Implementação do direito de participação das crianças

Infância	educativo é de alguma forma um obstáculo para a promoção do direito de participação. Também estão incluídos as educadoras que afirmam planificar o seu plano semanal com os objetivos propostos pelo projeto educativo (restrição à participação). Também se enquadra as características organizacionais do jardim de infância, bem como as questões burocráticas.	com as orientações curriculares, com as metas de aprendizagem e no final do ano temos que dar provas de que trabalhámos tudo isso”
6.2 Características das crianças	-	-
6.2.1 Competências	As educadoras consideram determinadas as competências importantes nas crianças. A idade das crianças é frequentemente apontada como um desafio, contudo não é a idade em si, mas sim as competências que as crianças têm que adquirir, ou o seu estágio de desenvolvimento ainda não propiciou o desenvolvimento dessas mesmas competências. Nesta categoria também estão incluídas as necessidades educativas especiais.	“Nós temos aqui alguns meninos que não percebem muito bem o português e às vezes eles não se conseguem expressar porque não falam a nossa língua”
6.2.2 Comportamento	O sentido de controlo remete para o controlo	“Depois, às vezes, o comportamento das

Implementação do direito de participação das crianças

	emocional e comportamental das crianças.	crianças. Também há crianças cujo comportamento às vezes também não permite que a gente... permita a participação delas”
6.2.3 Temperamento	O temperamento remete para os traços de personalidade das crianças como um potencial obstáculo para a promoção do direito de participação.	“E depois também as características pessoais, que era o que eu estava a dizer. De facto, há crianças que são... são curiosas por natureza e há outras crianças que não, que nós temos de lhes dar... Respeitar”
6.2.3.1 Inibição	A inibição das crianças remete para os comportamentos internalizantes das crianças. Como a vergonha, medo, timidez e baixa autoestima.	“Algumas são a timidez, não é? A falta de confiança, a falta de saber falar bem. Às vezes, eles sabem que falam mal, que se atrapalham nas palavras e que falam mal”
6.3 Características e perspetivas dos educadores	A implementação do direito de participação depende da perspetiva das educadoras sobre o direito de participação. Ou as características individuais das educadoras não promovem as crianças para a participação.	“Se calhar o adulto... [Risos] Eu acho que nós, pronto, eu falo por mim porque às vezes, inconscientemente, posso estar a travar um bocadinho a participação deles, porque temos sempre aquela... aquela função, entre aspas, de estar a... a bloquear um bocadinho”
6.4 Composição do grupo	A vasta heterogeneidade do grupo, crianças muito diferentes e distintas, em fases de desenvolvimento diferentes é percebido	“E também pelo facto deste grupo ser heterogéneo. Nós temos... eu tenho meninos de 5 anos que estão ao nível de 3... Tenho

Implementação do direito de participação das crianças

	como um desafio para as educadoras.	meninos de 4 que estão ao nível dos de 5, e temos que jogar com todas estas diferenças”
6.5 Contexto familiar da criança	As educadoras consideram que de alguma forma o contexto familiar da criança pode desinibir a criança na prática do exercício do direito de participação.	“O próprio contexto familiar, porque isso... também... normalmente há uma relação entre essas características e a própria forma de estar dos pais... Há ali umas semelhanças”
6.6 Falta de recursos	A falta de recursos refere-se aos recursos humanos ou financeiros, bem como a falta de tempo para a promoção do direito de participação.	“E eu aí sinto um bocadinho, que eu, às vezes, não tenho o tempo que eu gostaria”
6.7 Não há	As educadoras consideram que não existe obstáculos ou desafios.	“É uma questão que acaba por não se colocar. Não. Não”
7. Diferenças entre os contextos de participação	As ideias das educadoras sobre as diferenças dos contextos de participação.	-
7.1 A participação do jardim de infância é mais estruturante do que em casa	As educadoras consideram que a participação do jardim de infância é mais contentora, pois oferece regras e limites às crianças.	“Eu acho que em casa elas decidem mais... decidem mais porque são... por aquilo que eu tenho assistido, mais agora, nestes últimos tempos, eu acho que elas em casa é que decidem o que é que... Elas é que, vá, elas quase que mandam nos pais, pronto”

Implementação do direito de participação das crianças

7.2 Não há diferenças	As educadoras não encontram diferenças entre os diferentes contextos de participação.	“Neste grupo, não representa coisas diferentes. Há crianças que sim, neste grupo não, representa muito a mesma coisa, porque há muita continuidade”
7.3 O educador assume diferenças de significado entre os contextos	As educadoras afirmam que a diferença do sentido de participação depende do contexto familiar da criança. Ou seja, o grau de participação e iniciativa da criança depende do seu ambiente familiar e estímulo.	“Normalmente, as crianças cá na escola não têm nada a ver com as crianças que são em casa... absolutamente nada... E é claro que pode-se sentir mais à vontade... numas situações, connosco, do que em casa. Ou também vice-versa, não é?”
7.4 O jardim de infância promove o exercício do direito	As educadoras consideram que o jardim de infância é o contexto da criança que mais promove a sua participação. Nesta codificação também estão incluídos As educadoras que afirmam que as crianças tentam transpor a participação do jardim de infância para a sua casa.	“Eu acho que não é tão democrático... porque não há tempo em casa para se ser tão democrático”