



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Crenças e Atitudes de Profissionais de Educação relativamente ao Direito de Participação das Crianças em Contexto de Educação de Infância

Rebecca Malafaia Luna

Mestrado em, Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Prof.^a Doutora Nadine Correia, Investigadora Associada ISCTE – Instituto de Universitário de Lisboa

Novembro, 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Crenças e Atitudes de Profissionais de Educação relativamente ao Direito de Participação das Crianças em Contexto de Educação de Infância

Rebecca Malafaia Luna

Mestrado em, Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Prof.^a Doutora Nadine Correia, Investigadora Associada ISCTE – Instituto de Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

*Às crianças.
Que eu viva para lhes
facilitar caminhos felizes.*

Agradecimentos

Agradeço em primeiro e principal lugar à minha irmã que, com suporte, atenção e amor foi quem viabilizou o meu estudo em Lisboa. Obrigada por ser quem és na minha vida.

À Professora Doutora Nadine Correia, quem me orientou durante todo esse processo e quem se disponibilizou a me ajudar mesmo à distância. Sem seu apoio eu não teria nem por onde começar. Obrigada pela atenção, suporte e disponibilidade.

Á J. por me segurar emocionalmente e fazer desse caminho mais leve. Por me apoiar e amar nos momentos mais difíceis.

À minha família e à família de J. pelo suporte e amor. Obrigada por me ouvir e apoiar, por me abrigar, me aceitar do jeito que sou e por me amar.

A todos os meus amigos espalhados pelo mundo afora que são sempre presentes mesmo quando longe. Pelas inúmeras vezes que me deram forças.

Aos amigos que fiz no ISCTE pela parceria nas aulas e nos trabalhos em grupo. E aos outros amigos que fiz em Lisboa pelas oportunidades.

Resumo

O presente estudo, de caráter exploratório, pretendeu avaliar as características psicométricas de uma medida de avaliação das crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças, no contexto de educação de infância. Participaram 75 profissionais de educação de infância de Portugal, que para além das suas crenças e atitudes também reportaram as suas práticas de participação e as suas crenças de modernidade. Relativamente às crenças e atitudes sobre participação, os resultados sugeriram a existência de duas componentes: Importância e Reconhecimento da Participação e Práticas do Adulto para a Expressão e Tomada de Decisão da Criança. Verificou-se uma associação positiva entre ambas as componentes e a dimensão das práticas de Expressão e Responsabilidade da Criança, e ainda uma associação positiva entre as componentes e as crenças de modernidade dos profissionais. Não foram encontradas associações entre as componentes das crenças e atitudes e a idade ou os anos de experiência, nem diferenças em função do tipo de instituição em que os profissionais exercem funções. Este estudo, cujos resultados e implicações são discutidos, fornece um primeiro contributo para o estudo das crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância portugueses relativamente à participação das crianças.

Palavras-chave: Participação das crianças, questionário, crenças, atitudes, educação de infância

Código de Classificação da American Psychological Association (APA):

2220 Testes e Avaliação

3430 Características e Atitudes pessoais e profissionais

Nota: A presente dissertação está escrita integralmente em português do Brasil

Abstract

This explorational study aims to assess the psychometric characteristics of an evaluative tool. The tool measures the beliefs and attitudes of professional early childhood educators regarding children's right to participate in the context of their kindergarten. The study consists of 75 early-years educators from Portugal who reported on, in addition to their beliefs and attitudes, their current child participation practices and their conceptions of modern practices. With respect to their beliefs and attitudes regarding participation, the results suggested the existence of two key components: the Importance and Recognition of Participation; and the Adult Methods for Child Expression and Decision Making. The results demonstrated a positive association between both components and the dimension of the practices of Child Expression and Responsibility. There was also a positive association between these two components and the beliefs expressed by the educators on modern practices. No associations were found between the components of beliefs and attitudes; age; years of experience; or differences in terms of the type of institution in which the educators work. The discussion centres around the results and implications of this study, providing an initial contribution to the research area of Portuguese educator's beliefs and attitudes regarding child participation in early childhood education settings.

Keywords: Children's participation right, questionnaire, beliefs, attitudes, early childhood education

Categories and classification codes of APA:

2220 Tests and Evaluation

3430 Personal and professional characteristics and attitudes

Sumário

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Introdução	1
I. Enquadramento teórico.....	5
1.1 O Direito de Participação.....	5
1.1.1 Definições de participação.....	5
1.1.2 Modelos de Participação.....	7
1.1.3 Os Benefícios da Participação	11
1.2 Participação em contexto de educação de infância	12
1.2.1 Implementação do direito de participação das crianças	15
1.2.2 Barreiras à promoção da participação	18
1.3 Crenças e Atitudes sobre o Direito de Participação	20
1.3.1 Definições de crenças, atitudes e relação com as práticas.....	20
1.3.2 Crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância em relação à participação das crianças em educação de infância.....	23
1.4 Validação de instrumentos.....	25
1.5 Objetivos e hipóteses.....	26
II. Método	29
2.1 Participantes.....	29
2.2 Instrumentos	30
2.2.1 Questionário de avaliação das crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação a promoção da participação das crianças em educação de infância	30
2.2.2 Questionário sobre práticas de participação percebidas pelo profissional de educação de infância	31
2.2.3 Questionário sobre crenças de modernidade do profissional de educação de infância (Modernity Scale)	32

2.3 Procedimento	32
2.4. Análises de Dados	33
III. Resultados	35
3.1 Estatísticas descritivas	35
3.2 Análise de Componentes Principais	38
3.3 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas idade e anos de experiência	40
3.4 Diferenças entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças em função da variável sociodemográfica tipo de instituição	41
3.5. Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação e a confiança de promoverem a participação	42
3.6 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e as práticas de promoção da participação das crianças em contexto de educação de infância	42
3.7 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e as crenças de modernidade	42
Discussão	45
4.1 A escala de crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância	45
4.1.1 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e idade e anos de experiência dos profissionais de educação	48
4.1.2 As crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças em função do tipo de instituição	48
4.1.3 As crenças e atitudes dos profissionais de educação e a sua confiança de promoverem a participação	49
4.1.4 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e as práticas de participação	49

4.1.5 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e as crenças de modernidade.....	50
4.2 Limitações do estudo.....	51
4.3 Recomendações futuras.....	52
4.4 Conclusão	53
Referências Bibliográficas	55
ANEXOS	65

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Estatísticas descritivas dos itens relativos às crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças no contexto de jardim de infância.....	36
Quadro 3.2. Pesos de cada item nas duas componentes da escala de crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação, após a Análise de Componentes Principais, seguida de rotação Varimax.....	39
Quadro 3.3. Médias e desvios-padrão relativas às crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças.....	40
Quadro 3.4. Correlações das subescalas de crenças e atitudes sobre a importância e reconhecimento da participação e crenças e atitudes sobre as práticas para a expressão e tomada de decisão das crianças.....	41

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

OECD – The Organization for Economic Cooperation and Development

Introdução

A participação passou a ser discutida na sociedade a partir do século XX em diferentes esferas e aspectos, no entanto foi a partir da Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, que esse conceito passou a ser considerado como um direito irrevogável das crianças. A convenção, definindo a participação como um direito, trouxe à tona a conversa sobre o papel das instituições, das famílias e dos adultos ao redor das crianças, na responsabilidade de possibilitar e promover a participação em todos os contextos que as crianças estão presentes.

Entende-se como participação, de acordo com a literatura (CDC, 1989; Tomás, 2007; Leavers, 2005), experiências de democracia, o envolvimento das crianças em tarefas e/ou grupos, a capacidade das crianças de formarem suas próprias ideias, de se expressarem e serem criadas possibilidades e oportunidades das crianças se expressarem, de serem ouvidas e influenciarem suas próprias decisões. Acusa-se que este direito é um dos direitos das crianças menos respeitado e promovido, pelo fato de adultos em diversos contextos não considerarem as crianças ainda capazes de decidirem por si.

É importante que este conceito seja cada vez mais estudado como forma de estruturá-lo e ser possível colocá-lo em prática com mais naturalidade. Os estudo e pesquisas sobre a participação facilitam o acesso à informação sobre a complexidade que é este conceito. Portanto, alguns autores propõem modelos de participação, como a Escada de Participação de Hart (1992), que propõe 8 níveis de *participação* e *não participação* das crianças. Baseados no modelo de Hart, há os modelos de Huskins (1996), que constitui graus hierárquicos da participação na tomada de decisão; Treseder (1997), propõe um modelo circular (sem níveis); Trilla e Novella (2001), estipulam 4 amplas classes da participação; Shier (2001) estabelece 5 níveis de participação com base na Escada de Participação, porém não considera os níveis de *não participação* de Hart; Reddy e Ratna (2002), elaboram um spectrum dos papéis dos adultos em relação a participação, que oscila de negativo a positivo; e por último, Lundy (2007), procura pensar um modelo que apreenda a extensão das obrigações legais da promoção da participação em diferentes contextos.

Com base no conceito e nos modelos de participação, considera-se que existem inúmeros fatores que transpassam a promoção e implementação da participação, assim como percebe-se que este direito comporta uma variedade de benefícios em diferentes níveis, individualmente para as crianças (bem-estar, autonomia, autoestima, confiança), para os adultos (mais atenção e respeito), a nível da comunidade (desenvolvimento da comunidade, gerando mudanças

positivas) e da sociedade (criando uma sociedade mais justa, organizada e funcional), entre outros.

No tocante a implementação da participação, a educação de infância é considerada um contexto de particular importância, pois é onde as crianças passam uma grande parte de seu tempo (Comissão Europeia, 2019) e é destinado ao ensino e formação de indivíduos, em que a participação entra como uma forte variável influenciadora. Por exemplo, há estudos que relacionam a promoção eficaz da participação com a qualidade do ensino (Sheridan, 2007). As recomendações da Comissão Europeia (2014), para a qualidade da educação de infância se baseia na necessidade de haver práticas centradas nas crianças, envolvendo-as nas decisões, valorizando suas ideias, experiências e participação. Logo, é importante pensar nesse contexto o que trabalha como facilitador da promoção e implementação da participação das crianças e o que funciona como constrangedores, ou seja, como barreiras nesse processo.

Para além de medidas legais, são sugeridas medidas de formação e desenvolvimento profissional dos profissionais da educação de infância que abordam formas e possibilidades de serem criados ambientes, materiais, rotinas e atitudes que viabilizem a participação das crianças (Lansdown, 2011; Correia et al., 2019). De acordo com a literatura, a formação de profissionais de educação pode influenciar suas crenças e atitudes (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001; Richardson, 1996; Tarman, 2012).

O enquadramento teórico continua, então, tratando da promoção da participação a partir das crenças e atitudes dos profissionais de educação na educação de infância. É desenvolvida uma breve revisão sobre os conceitos de ideias, crenças e atitudes, discutindo-se a literatura e os dados existentes nessa temática. Porém, os estudos sobre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação a participação das crianças em educação de infância são ainda muito escassos. Essa carência pode estar associada à escassez de instrumentos de avaliação e medida desses construtos (Correia et al., 2019).

Assim, se mostra relevante o desenvolvimento e validação de medidas que proponham aceder às crenças e atitudes dos profissionais de educação a respeito da participação. Este estudo tem como objetivo final a validação de tal instrumento de medida. É apresentado o estudo das características psicométricas da escala a ser validada, detalhando a recolha de dados e as análises dos dados com base no método de análise das componentes principais. Para além disso, são apresentadas as correlações dos dados com as variáveis sociodemográficas e com as escalas de medida das percepções dos educadores em relação as suas práticas de promoção à participação e a escala de modernidade (Modernity Scale). Com o objetivo de averiguar a relação entre as crenças e atitudes favoráveis à participação com as práticas de promoção à

participação, e a relação entre as crenças e atitudes em relação a participação com as práticas centradas nas crianças (práticas de modernidade).

I. Enquadramento teórico

1.1 O Direito de Participação

1.1.1 Definições de participação

Ao longo da história, a participação das crianças foi sendo progressivamente reconhecida. Até o final do século XX havia, predominantemente, um foco no adulto, tanto na prática quanto na investigação. Os estudos sobre a participação surgiram dos estudos sobre os movimentos populares e políticos, impulsionados pelas ciências sociais. Até então, a infância estava majoritariamente fora das discussões sobre a participação e a inserção da criança nesse campo ligava-se à ideia de obrigatoriedade em relação à sua presença nos espaços, em grande parte devido às concepções de criança e infância vigentes (Tomás, 2007).

É possível definir a participação de diversas maneiras, pois existem muitos aspectos que perpassam este conceito. Hoje, há, por exemplo, um consenso em relação ao significado de participação como um “processo fundamental do sistema democrático”, sendo por isso entendida como contribuindo para as experiências de democracia das crianças (Tomás, 2007, pg. 48). Existem, ainda, outras definições de participação, nomeadamente enquanto envolvimento - o envolvimento em tarefas ou em um grupo, por exemplo. Esta definição, de acordo com a literatura, reflete o grau em que os direitos das crianças são considerados (Leavers, 2005). Neste sentido, é importante destacar que nem toda a ação em prol da participação poderá estar necessariamente a promover o direito de participação, assim como estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

Somente a partir de 1989, com a adoção da CDC, a participação das crianças começou a ganhar importância e a ser considerada enquanto direito. É esta a definição de participação adotada neste trabalho. Dentro do contexto dos direitos humanos, a participação enquanto direito deve ser entendida e colocada em prática em todos os contextos em que a criança está presente.

De acordo com o Artigo 12º da CDC, as crianças são capazes de formar suas próprias ideias, e têm o direito de expressá-las livremente e de as ver tomadas em consideração, de acordo com a sua idade e maturidade. A segunda parte do Artigo 12º declara que para além das crianças terem o direito de livre expressão, é necessário que sejam providenciadas oportunidades para que as crianças sejam ouvidas em todos os assuntos que lhes dizem respeito.

O direito de participação, tal como considerado pela CDC, enquadra-se num dos seus quatro princípios gerais, o que significa que este é um direito fundamental, ou seja, “o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros” (Tomás, 2007, pg. 61). Para além do princípio da participação, ou o direito de expressar a sua opinião e ser ouvido, a CDC está organizada em mais três princípios fundamentais: o princípio da não-discriminação/equidade (i.e., todas as crianças, sem exceção e sem discriminação, têm direitos, e a CDC foca-se em eliminar qualquer tipo de discriminação contra crianças); o princípio do superior interesse da criança (i.e., todas as ações que dizem respeito às crianças devem considerar o seu melhor interesse, e os interesses dos pais, da comunidade, do contexto educativo, ou de profissionais de educação, não devem sobrepor os da criança); por último, o princípio de sobrevivência e desenvolvimento (i.e., o Estado tem a responsabilidade de garantir a sobrevivência e desenvolvimento do potencial de todas as crianças, na máxima extensão possível) (Maurás, 2015; Quennerstedt, 2009).

No que se refere especificamente à participação, “a criança é reconhecida como um agente ativo no exercício de seus direitos” (Lansdown, 2011). Portanto, como expresse acima, no contexto do Artigo 12º da CDC, o conceito de participação evoluiu e pode ser definido como:

Um processo contínuo de expressão das crianças e de envolvimento ativo na tomada de decisão em diferentes níveis em assuntos que lhes dizem respeito. Requer o compartilhamento de informação e o diálogo entre as crianças e os adultos, com base no respeito mútuo, e requer também a completa consideração das suas perspectivas, levando em consideração a idade e maturidade da criança. (Lansdown, 2011, pp 3)

Dessa forma, o direito de participação é, em suma, o direito da criança a expressar-se e de ser ouvida, podendo influenciar as decisões que a afetam. Porém, na prática, existe por vezes uma grande defasagem entre o expressar, ser ouvido e poder, efetivamente, influenciar decisões. A convenção estipula que todas as crianças, independentemente da idade, ou mesmo de eventuais dificuldades de desenvolvimento e/ou aprendizagem, têm este direito (i.e., desde muito pequenas, as crianças possuem a capacidade de comunicar, por linguagem corporal, expressões faciais e barulhos), pelo que é dever dos adultos criar as oportunidades para a criança ser ouvida e ter uma participação efetiva. O foco é, então, muitas vezes, voltado para os adultos e para como irão agir para que as crianças sejam ouvidas e consideradas. Assegurar o direito de participação exige, portanto, que os adultos criem condições para que ele seja exercido (Lopes, 2014).

Contudo, há autores que referem que a participação é um dos direitos mais descurados e menos promovidos, em muitas das esferas da vida da criança (Hart, 1992; Shier, 2001). Isso

pode ser explicado pelo fato de muitos adultos ainda possuírem uma visão das crianças que não as reconhece enquanto sujeitos ativos, dotados de direitos e competências, e que somente os adultos podem efetivamente decidir sobre os assuntos que lhes dizem respeito, condicionando a sua participação. Essa visão e compreensão dos adultos “leva a uma “inviabilização” das crianças no espaço público, diminuindo drasticamente suas possibilidades de participação nos processos de tomada de decisão” (Oliveira, 2017, pg. 161).

Por outras palavras, os últimos trinta anos terem sido de suma importância para o reconhecimento e promoção do direito de participação. Não obstante, o direito de ser ouvido e ser levado a sério ainda é bastante impreciso, e “a completa implementação do Artigo 12º continua a ser impedida por práticas de longa data, culturas e atitudes, e por obstáculos políticos e econômicos” (Lansdown, 2011, pg. 4).

Como visto anteriormente, participação é um conceito polissêmico e complexo, pois existe uma variedade de definições e teorias, e diversas maneiras de interpretá-la (Tomás, 2007; Trilla & Novella, 2001), apesar dos esforços práticos, acadêmicos e sociais para a compreender e promovê-la, desde 1989 – quando a CDC estipulou a participação como um direito humano fundamental das crianças.

A falta de uma definição única de participação e, por vezes, de consenso em volta deste conceito, chama a atenção para a necessidade de estruturação do conhecimento, de forma acessível ao público. Tomás (2007) aponta que “a estruturação do conhecimento sobre os direitos da criança necessita ser feita por meio de discussões e debates numa construção dialógica” (Tomás, 2007, pg. 56). Procurando contribuir para a sistematização de conhecimento sobre o direito de participação, alguns modelos da participação são descritos na seção seguinte.

1.1.2 Modelos de Participação

Compreender os modelos de participação existentes na literatura é útil para distinguir entre diferentes tipos e níveis de participação. Muitos modelos apresentam, de forma implícita, hipóteses normativas e/ou de valor positivo ou negativo. Há vários modelos de participação (Cornwall, 2008). Um dos modelos mais importantes na literatura é a Escada de Participação de Hart (1992), em que o autor se baseou nos níveis de participação adulta anteriormente estabelecidos por Arnstein (1969).

A Escada de Participação tem 8 níveis, em que os três primeiros, na base, são níveis de não-participação: na *manipulação*, não há compreensão por parte da criança das questões que a estão rodeando, e a criança é consultada, porém não recebe feedback, ou seja, a criança não tem

ideia de como suas ideias foram usadas; na *decoração*, a criança é usada como forma de trazer mais visibilidade para um projeto, ou para uma causa; no *tokenismo*, a criança, aparentemente, tem um espaço de se expressar no entanto não tem muita escolha em relação ao que dizer, nem como dizê-lo. Os outros cinco níveis dizem respeito aos níveis de participação.

O primeiro é *delegação com informação*, em que a criança é informada sobre o problema, as suas causas e o motivo e objetivos do projeto, de forma a que entenda por que é convidada a fazer parte do mesmo. No nível *consulta e informação*, os projetos são planejados e implementados por adultos, mas as crianças entendem o processo e suas opiniões são levadas a sério. No nível *iniciativa adulta partilha de decisões com a criança*, a tomada de decisão faz parte das responsabilidades das crianças; no nível *processo iniciado e dirigido pelas crianças*, as crianças trabalham de forma autônoma, sem a interferência de nenhum adulto; no nível *iniciativa da criança, partilha de decisões com o adulto*, as crianças incorporam os adultos nos projetos que elas mesmas planejaram e iniciaram (Hart, 1992).

O autor define que os três últimos níveis da escada devem ser considerados como a verdadeira participação, pois são nesses níveis que as crianças têm poder de decisão. Para além dos oito níveis de participação, Hart (1992) estipula que para um projeto ser considerado como participativo, existem quatro requisitos importantes: (1) A criança entende a intenção do projeto; (2) Ela sabe quem decidiu sobre seu envolvimento no projeto e por quê; (3) A criança tem um papel significativo (em vez de decorativo); (4) A criança escolhe fazer parte do projeto depois de este lhe ter sido esclarecido.

O modelo de Hart é usado, até os dias de hoje, como referência na criação de projetos com as crianças, em todo o mundo. No entanto, outros autores apontam como uma limitação o uso deste modelo de forma homogênea em diferentes países com especificidades próprias e contextos diferentes (Tomás, 2007). Contudo, este modelo é um dos mais importantes modelos de participação, pois contribuiu para o surgimento de outros modelos, ao longo dos anos.

Depois do modelo da Escada de Participação, outros modelos de participação foram elaborados, por diferentes autores. O primeiro modelo, logo após Hart (1992) foi o de Huskins (1996), que estabeleceu graus hierárquicos de participação na tomada de decisão, de acordo com oito níveis de envolvimento da criança nas atividades: primeiro contato, familiarização, socialização, participação, envolvimento, organização, liderança e treino dos pares. Portanto, o processo de participação é progressivo, de forma a promover a autonomia da criança. O segundo foi Treseder (1997), que por outro lado, propôs um modelo circular de participação, em que nenhum nível é superior ao outro. E que cada nível diferente é para ser apropriado a diferentes crianças, em fases de desenvolvimento distintas e em diversas faixas etárias.

Baseados em Hart (1992), Trilla e Novella (2001) estipularam quatro classes mais amplas de participação: (1) Participação Simples; (2) Participação Consultiva; (3) Participação Projetiva; (4) Metaparticipação. Os autores explicam que estas são quatro maneiras de participar qualitativa e fenomenologicamente diferentes, em que cada tipo pode assumir subtipos e graus diferentes, de acordo com uma série de variáveis, que são separadas em quatro critérios: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão, compromisso/responsabilidade. Esses critérios foram criados pelos autores, de acordo com dois grandes objetivos: assegurar que cada tipo de participação apresentado anteriormente supunha um nível maior que o anterior, e procurando estabelecer uma escala dentro de cada classe de participação.

Ainda com base no modelo da Escada de Participação, Harry Shier (2001) desenvolveu uma outra proposta sobre os níveis de participação. Esta difere da primeira, por não considerar os níveis de não participação de Hart no seu modelo. O autor estabelece cinco níveis de participação: as crianças são ouvidas; as crianças são apoiadas em expressar suas ideias; as ideias das crianças são levadas a sério; as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão, e o poder e a responsabilidade nas decisões é partilhado entre as crianças. Em cada um destes níveis, pode haver diferentes graus de comprometimento de indivíduos e/ou organizações para com o processo de empoderamento das crianças. Este comprometimento manifesta-se em três estádios: abertura (é feito um compromisso pessoal e individual em trabalhar para promover a participação), oportunidade (as condições são propícias – i.e. recursos humanos suficientes - para a promoção da participação), obrigação (a organização/instituição tem a promoção da participação como política, faz parte do trabalho).

Reddy e Ratna (2002) desenvolveram outro modelo, a partir das críticas que fazem à teoria de Hart (1992). As autoras refutam que este modelo, na verdade, representa a variação de papéis dos adultos em relação à participação das crianças, e não os níveis de participação das crianças. Além disso, o termo “escada” também é criticado, pois indica uma noção de sequência em que um nível leva ao outro, quando na realidade não é isso que o modelo pretende retratar. Portanto, com base nessas críticas, as autoras consideram que Hart apresenta um spectrum dos papéis dos adultos que oscila de negativo para positivo em relação à promoção da participação das crianças, e sugerem uma versão modificada do mesmo spectrum, organizada em 13 variações: resistência ativa, barreiras, manipulação, decoração, tokenismo, tolerância, indulgência, crianças designadas mas informadas, crianças consultadas e informadas, adulto inicia e partilha decisões com as crianças, crianças iniciam e partilham decisões com os adultos, crianças iniciam e dirigem, iniciado e dirigido por crianças e adultos.

Há ainda a proposta de Soares (2005) para os graus de participação das crianças na investigação. A autora considera que o desenvolvimento de estudos com crianças depende da implicação destas no processo de investigação. Logo, baseando-se nos modelos de Hart (1992) e de Shier (2001), foram definidos três patamares de participação: mobilização (a criança é convidada), parceria (o processo é desenvolvido em conjunto, adultos e crianças), protagonismo (o processo depende exclusivamente da ação da criança).

Por último, menciona-se o modelo de Lundy (2007), que pretende capturar a verdadeira extensão das obrigações legais em relação às crianças no que diz respeito à tomada de decisão. A autora considera que a implementação do Artigo 12º da convenção requer a consideração da implicação de quatro fatores: espaço (devem ser criadas condições e oportunidades para as crianças se expressarem); voz (deve-se facilitar o processo das crianças de expressarem sua opinião); audiência (as opiniões devem ser ouvidas e consideradas por adultos com responsabilidade para as ouvir); influência (as opiniões das crianças devem ser postas em prática de forma apropriada, exercendo influência nos assuntos que lhes dizem respeito).

Esses fatores são interrelacionados, com um grau de sobreposição entre o espaço e a voz, e a audiência e influência. Para além disso, este modelo propõe uma cronologia, em que as primeiras dimensões se referem à criação de um espaço apropriado para garantir o direito de expressão da voz das crianças, e nas seguintes se procura garantir que as ideias das crianças sejam levadas em consideração e as crianças possam exercer influência, sendo informadas da extensão de sua influência. Este é um processo que pode se repetir (Lundy, 2007).

Os modelos referidos acrescentam, ainda, aspectos importantes que podem influenciar a participação das crianças, tais como as características das crianças, no modelo de Treseder (1997), os critérios de implicação, informação, capacidade de decisão e responsabilidade, no caso de Trilla e Novella (2001), os graus de comprometimento, no modelo de Shier (2001), ou a ênfase no papel dos adultos, no caso de Reddy e Ratna (2002) e, por último, as dimensões (espaço, voz, audiência e influência) de Lundy (2007), bem como a componente cronológica da implementação da participação.

Esses aspectos demonstram que a promoção da participação das crianças não depende só da aplicação de uma determinada teoria, mas que inúmeros fatores podem ser imprescindíveis para a sua implementação. De forma consistente e transversal a todos esses modelos, está a ideia de que a participação comporta benefícios para todas as crianças.

1.1.3 Os Benefícios da Participação

Apesar da vasta literatura, dos esforços em reconhecer diferentes formas de participação das crianças, da construção de políticas, práticas e normas para o maior envolvimento das crianças em diferentes contextos, os verdadeiros benefícios para as crianças, apesar de amplamente propostos a um nível teórico, são ainda pouco conhecidos na prática (Taylor & Percy-Smith, 2008; Tisdall, 2013). Com base na literatura, a participação terá benefícios a longo prazo, embora o seu impacto seja muitas vezes indireto e difícil de medir quantitativamente. No entanto, existem dois tipos principais de benefícios: “os que capacitam indivíduos a desenvolverem-se enquanto membros da sociedade mais competentes e confiantes, e os que aprimoram a organização e funcionamento das comunidades” (Hart, 1992, pg. 34).

Inúmeros autores propõem benefícios para o desenvolvimento das crianças, especificamente a aquisição de novas competências sociais, pessoais e emocionais, bem como uma maior autoestima e confiança. De igual modo, a criança constrói melhores relacionamentos, porque aprende a respeitar, confiar e entender os outros, tendo espaços de diálogo e partilha de experiências, opiniões e sentimentos (Alfageme et al., 2003; Horwath et al. 2011; Lansdown, 2003; Lansdown, 2001, 2011; Sarmiento, 2007).

Outro benefício para as crianças refere-se a uma maior autonomia. É, igualmente, desenvolvido um maior sentimento de pertença, valor e motivação, pela valorização da contribuição das crianças, do seu comprometimento e responsabilidade. Conforme a teoria da autodeterminação, a autonomia e o sentimento de pertença são duas importantes necessidades básicas do ser humano, a satisfação destas necessidades pode aumentar a motivação (descrita como tendência natural para a aprendizagem) e o bem-estar. Portanto, entende-se que a participação está associada à satisfação das necessidades psicológicas básicas das crianças, influenciando seu bem-estar (Decy & Ryan, 2000).

Ao participar, as crianças sentem-se, ainda, empoderadas e a sua comunicação, eficácia, competência política e cívica, são realçadas. Através da participação fomenta-se, ainda, o conhecimento da criança sobre os seus próprios direitos, que se traduzem em melhores decisões, permitindo que influenciem os processos de transformação social (Alfageme et al., 2003; Lansdown, 2003; Lansdown, 2001, 2011; Horwath et al. 2011).

Ainda ao nível individual, no que toca aos adultos, a ruptura com estilos mais autoritários ou paternalistas (Wyness et al, 2004, como citado por Sarmiento et al., 2007) proporcionada pela participação da criança e pelo controle que ela ganha do seu próprio espaço, possibilita o diálogo e a negociação com os adultos. Ter controle de seus espaços é um ponto chave para o

exercício da participação, permitindo que a criança exerça livremente seus direitos tanto de forma privada (i.e., família) quanto pública (i.e., jardim de infância) (Sarmiento, 2007). Portanto a reconfiguração dos espaços, por deixarem de ser restritos e autoritários, pode viabilizar uma melhor proteção das crianças, incentivando a expressão das suas ideias (Lansdown, 2011). Archard (2003) propõe, inclusivamente, que é no equilíbrio entre a proteção e a participação que se expressa o superior interesse da criança.

A literatura descreve, inclusivamente, benefícios para os próprios adultos que promovem a participação das crianças. Um estudo recente sugeriu, por exemplo, maior atenção e respeito pelos direitos e necessidades das crianças, para profissionais que promovem oportunidades de participação (Nah & Lee, 2016).

No que diz respeito aos benefícios para as comunidades, Lansdown (2001, 2011) assinala que a participação leva a melhores decisões em prol da criança, mais alinhadas com os seus interesses e necessidades. Ao serem ouvidas e consideradas, as crianças contribuem para o desenvolvimento da comunidade, gerando mudanças positivas, desenvolvendo competências e comprometimento para com questões cívicas.

A participação traz benefícios para a sociedade, tornando-a mais justa, organizada, acessível e funcional. Logo, o próprio direito de participação democrática, em sociedade, não é o objetivo final por si só, mas também um processo pelo qual é possível alcançar outros direitos garantidos pela democracia, nomeadamente, influenciar resultados através da tomada de decisão (Tomás, 2007). Em suma, para além de favorecer o estado democrático, a participação é benéfica para a criança, para os adultos, para a comunidade, em todos os contextos que as crianças estão inseridas (Lansdown, 2011).

O contexto da educação de infância assume particular relevância na promoção e implementação da participação, e no impacto e nos benefícios que esta possa comportar para o desenvolvimento individual e social da criança e, conseqüentemente, na sociedade (Correia & Aguiar, 2017). Posto isto, o presente estudo, terá como foco o contexto escolar na implementação e promoção do direito de participação.

1.2 Participação em contexto de educação de infância

O contexto de educação de infância é um contexto privilegiado para a implementação do direito de participação das crianças, e constitui um terreno fértil para a experiência de democracia. As crianças passam grande parte de seu tempo neste contexto, apoiadas pelos diferentes profissionais que dele fazem parte. Especificamente, na Europa, 95% das crianças com quatro

ou mais anos passam 30 horas, ou mais, por semana, em contexto de educação de infância (Comissão Europeia, 2019). Existem jardins de infância em que a participação das crianças é uma prioridade, e com práticas educativas e orientações pedagógicas que assumem os direitos das crianças como lógica de trabalho, embora as práticas de participação sejam, noutros contextos, ainda descritas como raras (Hart, 1992; Sarmiento et al., 2007; Trilla & Novella, 2001).

De fato, muitos contextos educativos mantêm ainda estruturas e procedimentos mais conservadores (Hart, 1992). De acordo com Foucault (1993) o contexto educativo é, historicamente, uma instituição de disciplinarização da infância, mantendo hierarquias entre adultos e crianças. Devido a isso, continua a ser um espaço de conflito de projetos pedagógicos que podem tanto direcionar-se para uma ampliação dos direitos das crianças, como enraizar-se em lógicas de ação que perpetuam as tradições de domínio por parte dos adultos (Sarmiento, 2001).

Conforme Bronfenbrenner e Morris (2006), o contexto de educação de infância (i.e., jardim de infância) constitui um microsistema fundamental para a criança, sendo nele possível encontrar os processos que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento pessoal. O modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1979, 1986), de forma sistêmica, explica como os microsistemas, mesossistemas, exossistemas, macrosistemas e cronossistemas influenciam as condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esses sistemas, de forma integrada, devem ser levados em consideração para entender as experiências e possibilidades de aprendizagem das crianças (Sheridan, 2007).

São consideradas quatro dimensões da qualidade pedagógica que abrangem os níveis sistêmicos de Bronfenbrenner (1979, 1986): a sociedade, o profissional de educação de infância, a criança e o contexto de aprendizagem (Sheridan, 2007). Segundo a autora, “quando as quatro dimensões da qualidade foram usadas para avaliação, um quadro mais amplo e profundo de influência e participação como qualidade pedagógica emergiu” (Sheridan, 2007, pg. 197).

A dimensão da sociedade diz respeito aos discursos dominantes, ao contexto socioeconômico e cultural vigente em que, por exemplo, o jardim de infância e a creche, está inserido, e aos valores sociais e culturais. Em relação ao profissional de educação de infância, o foco está na forma como este interage com as crianças, as estratégias pedagógicas e educativas que utiliza, e as oportunidades de participação e influência que cria, para as crianças. A terceira dimensão, da criança, implica vê-la como sujeito com voz própria, procurando conhecer e compreender as suas expressões e intenções, o que envolve ver até as crianças mais novas como

atores sociais competentes com capacidade para se relacionarem com o mundo. A quarta e última dimensão, o contexto de aprendizagem, refere-se ao espaço educativo, de encontro de valores, atitudes e intenções, que contribuem para a aprendizagem das crianças, e promovem a articulação entre os diversos sistemas em que a criança está inserida (Sheridan, 2007)

Para avaliar a qualidade, segundo esta perspectiva, há que incluir aspectos estruturais, processos pedagógicos, e ainda as ideias e expectativas das crianças. Assim, são importantes o espaço, os equipamentos, o arranjo e utilidade dos materiais, a organização do conteúdo de atividades, mas também os processos pedagógicos que acontecem durante o dia, como interações entre as crianças, entre os adultos e as crianças, o ambiente, as atitudes dos profissionais, as suas estratégias e práticas educativas, e o que as crianças aprendem e experienciam (Sheridan, 2007).

De acordo com Sheridan e Samuelsson (2001), o foco na promoção dos direitos das crianças, na participação em todos os assuntos que lhes dizem respeito, e na influência das crianças no seu processo de aprendizagem e no ambiente educativo, são critérios importantes para a qualidade dos contextos de educação de infância. A participação é, inclusivamente, considerada, para estes autores, um indicador da qualidade destes contextos.

Isto posto, percebe-se a utilidade das dimensões apresentadas acima, com o objetivo de mostrar a relação entre a qualidade em educação de infância e a oportunidade das crianças para participar e influenciar as decisões. O jardim de infância, por exemplo, deve ser um espaço onde a voz da criança é ouvida, e em que os profissionais de educação de infância planejam o conteúdo e a implementação das suas práticas em função do currículo, e ao mesmo tempo incluem as crianças, criando oportunidades para elas participarem (Sheridan, 2007). Logo, em contextos de elevada qualidade, os profissionais combinam, com sucesso, os interesses da criança com os planos educativos, de forma que a criança é desafiada e seu interesse em aprender aumenta (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Contextos de educação de infância de elevada qualidade são, ainda, aqueles que se baseiam em teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, em que são as crianças os agentes principais do seu próprio conhecimento. Os modelos pedagógicos enraizados em abordagens socioconstrutivistas usam a participação como forma de promover o desenvolvimento da criança e de conceder significado às experiências das crianças (Oliveira-Formosinho, 2017). São esses os modelos que pretendem desafiar lógicas de disciplinarização, tal como menciona Foucault, limitando os sistemas autoritários e centrados no adulto. Assim, é dada a importância à criança e criam-se oportunidades para ela participar de forma ativa nas atividades e na tomada de decisão (Gonçalves, 2015).

Destaca-se também, neste âmbito, a teoria de Paulo Freire sobre a pedagogia do oprimido, assentado na ideia de uma educação libertadora, que vai ao contrário de práticas de controle por parte do adulto, e foca nas condições para os indivíduos se descobrirem e agirem como sujeitos da sua própria aprendizagem (Freire, 2020). Portanto, Freire vai além da educação como mera presença e frequência, e afirma que as crianças têm direito de serem protagonistas do seu processo de educação. Logo, o ônus está na perspectiva da criança e não mais na autoridade do educador. Assim, através da participação, a criança aprende a efetivar e exercer a prática da liberdade. Dessa forma, da interação educador-criança se recria criticamente o mundo, não há um educador, “há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (Fiori, 1967, pp.15).

Conclui-se, então, que é necessária uma ruptura com formas de educação tradicionais, centradas no papel do adulto enquanto detentor do poder e transmissor do conhecimento, e a adoção de práticas mais centradas na criança (i.e., crenças de modernidade), que tenham em conta as suas perspectivas (i.e., Downer et al., 2009; Schaefer & Edgerton, 1985). Este é um aspecto fundamental para a qualidade dos contextos, para além de ser consistente com os princípios-chave para uma educação de infância de qualidade, propostos a nível Europeu. De fato, de acordo com documentos e recomendações recentes, é necessário, para a qualidade dos contextos de educação de infância, que estes sejam centrados na criança, envolvendo-as ativamente nas decisões, e valorizando as suas ideias, experiências e a sua participação (Comissão Europeia, 2014; Moser, et al., 2017).

A literatura mostra, também, que há uma necessidade de incluir as vozes das crianças no dia a dia dos contextos de educação de infância e na criação dos projetos pedagógicos, caso contrário o entendimento completo da qualidade pedagógica se perde. Os serviços dos jardins de infância e as práticas dos profissionais precisam ser centrados nas crianças, envolvendo-as ativamente nas decisões dentro desse contexto. (Comissão Europeia, 2014; Sheridan & Samuelsson, 2001). Dessa forma, é importante averiguar estratégias e práticas responsáveis pela implementação da participação das crianças, em contexto de educação de infância.

1.2.1 Implementação do direito de participação das crianças

Primeiramente, é importante lembrar que a participação é um direito e não um privilégio. Logo, a sua implementação não depende apenas de intenções ou práticas individuais, mas de ações concertadas para a sua promoção. É necessário que os governos de cada país garantam em sua

legislação a implementação da participação das crianças e que cada instituição assegure as condições necessária para sua prática. Assim, é importante que as instituições, principalmente as que lidam diretamente com as crianças diariamente, como o jardim de infância, criem ambientes propícios para a prática da participação. E isto quer dizer, em termos mais objetivos, que devem ser criados mecanismos para fornecer às crianças: o direito de serem ouvidas; acesso apropriado a informação; suporte adequado quando necessário; feedback sobre a forma como as suas ideias foram consideradas (Lansdown, 2011).

Em Portugal, a CDC foi ratificada em 1990. As orientações curriculares nacionais atuais reconhecem e recomendam a promoção da participação na educação pré-escolar (Direção-Geral de Educação, 2016), defendendo a consideração da criança como sujeito e agente do processo educativo, e encorajando a escuta e consideração das suas ideias, interesses e necessidades, bem como a sua participação na tomada de decisão. Para além disso, outros documentos legais contribuíram para que o direito de participação fosse progressivamente mais reconhecido (Correia, 2019). Em 1997, decretou-se uma lei afim de tornar-se um dos objetivos da educação pré-escolar a promoção do desenvolvimento individual e social da criança, baseado na experiência democrática e no ensino da cidadania (Lei No. 5/97). Em 2001, surgiram dois decretos que encorajavam professores a promoverem regras democráticas, envolvimento ativo no processo de aprendizagem e no currículo escolar (Decreto-Lei No. 240/2001), além de incentivar a construção de regras de forma conjunta, e práticas colaborativas e solidárias, de forma a promover a cidadania democrática (Decreto-Lei No. 241/2001).

Muito recentemente, o Conselho Nacional de Educação (2021), formulou uma recomendação que aborda a valorização da voz das crianças na organização das instituições escolares, no processo de aprendizagem e na formação dos professores e outros profissionais da educação. Esta recomendação sugere, inclusivamente, como garantir o envolvimento ativo dos alunos no processo de educação e no diálogo na construção das aprendizagens, assegurando a sua socialização democrática.

Para implementação da participação, para além da existência de mecanismos legais ou outros, Lansdown (2011) sugere outras medidas, como a formação e o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação de infância. Essa medida pode ser alcançada no nível das universidades, através, por exemplo, da inclusão da educação sobre os direitos das crianças nos currículos. Esse desenvolvimento profissional, através de discussões e aprendizagem pela experiência, poderá também abordar como criar ambientes, materiais, rotinas e atitudes que possibilitem a promoção da participação (Correia et al., 2019). Recentemente, em Portugal, está a ser implementado um projeto – projeto PARTICIPA - que visa a criação de ferramentas de

desenvolvimento profissional para profissionais de educação de infância, centrado no direito de participação das crianças (Correia et al., 2020). E por último, o autor chama a atenção para a avaliação regular dessas medidas de forma a garantir que os esforços em prol da implementação da participação sejam efetivos. Uma forma de fazer esta avaliação é a realização de pesquisas com as próprias crianças (Lansdown, 2011).

De acordo com uma revisão sistemática recente acerca de investigações realizadas sobre a participação das crianças em contexto de jardim de infância, existem práticas específicas que visam a implementação da participação. Em geral, a análise dos estudos revelou a importância das práticas dos profissionais, em concreto dos educadores, assim como estratégias das próprias crianças, para exercerem o direito de participação (Correia et al., 2019).

Estes estudos, alguns dos quais realizados em Portugal, destacaram as interações educador-criança como importantes para promoção da participação das crianças, e ainda a importância de atitudes sensíveis dos profissionais, caracterizadas pelo respeito e confiança nas competências das crianças (Freitas, Luís & Santos, 2015; Mesquita-Pires, 2012; Pettersson, 2015). Como estratégias específicas de interação, destacam-se os pedidos indiretos de participação da criança (Houen et al., 2016); a escuta ativa como forma de validação da expressão da criança (Alasuutari, 2014; Theobald & Kultti, 2012; Tholin & Jansen, 2012); o incentivo à conversação e discussões sobre as regras e organização da sala (Salminen, 2013).

Outros estudos, ainda, mencionaram aspectos não-verbais da interação educador-criança, a promoção da participação em atividades específicas, como a documentação, em portfólios ou apresentações dos trabalhos das crianças, e a resolução de conflitos entre as crianças, em que as próprias organizam a interação e fazem com que suas vozes sejam ouvidas (Houen et al., 2016; Knauf, 2017; Mashford-Scott & Church, 2011; Pettersson, 2015).

Com base em observação, um estudo realizado em Portugal evidenciou a participação das crianças em diversas atividades, como a brincadeira livre e brincadeira planeada pelos educadores ou pelas crianças (Freitas Luís et al., 2015). Outros autores, no entanto, sugeriram ainda a preferência das crianças por experiências ativas em vez de passivas (Nah & Lee, 2016). Noutros países, estudos que analisaram as estratégias das crianças para exercer seu direito de participar constataram que o silêncio, o evitamento e a negociação foram as três estratégias mais usadas pelas crianças como forma de resistirem as imposições dos adultos, ou de reestabelecerem seu controle, defendendo seu espaço. A imaginação também é descrita como uma importante forma das crianças de ganharem autonomia, controle e autogoverno (Markström & Halldén, 2009; Shaik & Ebrahim, 2015).

Um estudo português realçou a importância do desenvolvimento profissional e das práticas reflexivas (i.e., as formações) como forma de mudar as práticas dos profissionais e de promover a participação (Mesquita-Pires, 2012). Por outro lado, outros autores analisaram o papel de proeminência do educador, tendo maior poder do que as crianças e podendo tanto promover a participação, como limitá-la (Koran & Avci, 2017), assim como a importância das suas ideias para a adoção, ou não, de práticas de participação, como por exemplo, a ideia de que a criança deve fazer parte das decisões e do planeamento (Sandberg & Eriksson, 2010; Turnšek, 2008), ou a ideia de que participação é a criança envolver-se em sua própria atividade, de escolha independente, tendo o suporte e apoio do adulto (Broström et al., 2015).

Logo, entende-se a importância de cada uma das práticas apresentadas acima – mais centradas no adulto ou mais centradas na criança – e destaca-se o ambiente da educação de infância como um campo significativo para a implementação dessas práticas. No entanto, existem muitas barreiras tanto na sociedade como no ambiente específico de educação de infância, que impedem a promoção e implementação deste direito de forma eficaz e sustentável (Correia et al., 2019). Visto que a participação exige inúmeras condições para ser efetivada, algumas delas podem estar relacionadas com as características das crianças (i.e., timidez), as oportunidades educativas, o ambiente e abordagem pedagógica, entre outros (Hart, 1992). Em seguida, faz-se uma descrição de desafios e barreiras à implementação da participação, em geral e, mais especificamente, no contexto de educação de infância.

1.2.2 Barreiras à promoção da participação

O recente investimento em atividades para a promoção do direito da participação das crianças encontra, por vezes, uma série de desafios no que concerne à realização da participação, tal como expressa na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Para além de desafios relacionados com os contextos socioeconômicos, políticos e culturais, existem outros comumente descritos na literatura, como o tokenismo (a opinião das crianças não gera nenhum impacto), a falta de feedback, a falta de sustentabilidade de alguns projetos de promoção da participação, entre outros (Kay & Tisdall, 2013).

Lansdown (2001) destaca mais alguns aspectos que podem funcionar como barreiras e desafios para a promoção da participação, como a relação de poder que os adultos assumem na relação com as crianças, assumindo uma posição vertical e não horizontal. Os adultos, muitas vezes, ao não considerarem as ideias das crianças, não agem de acordo com o seu superior interesse, resultando em decisões inapropriadas para as mesmas. As crianças têm, assim, por

vezes, os seus interesses descartados da agenda política, as suas vozes não são consideradas, e o real impacto das políticas públicas em suas vidas não é visível.

Outros desafios, apontados pelos profissionais de educação de infância e pelas crianças, incluem: o rácio educador-criança, em que o elevado número de crianças por educador pode comprometer a promoção da participação, e a falta de conhecimentos e competências para promover a participação, que se pode traduzir em conhecimento inadequado sobre o desenvolvimento das crianças, em falta de oportunidades de observação. Também a gestão do trabalho, em que a prioridade é dada ao trabalho administrativo ou de documentação, as reuniões de staff e a outras responsabilidades adicionais, em detrimento do suporte às práticas necessárias para dar voz às crianças, é apontado como barreira. A existência de cronogramas e programas de trabalho rígidos também podem impedir a existência de rotinas que abririam espaço para a participação das crianças (Lansdown, 2011; Fernandes, 2005; Tomás & Gama, 2011).

A própria estrutura organizacional do jardim de infância, por si só, pode inibir a participação das crianças, como a estrutura e o número de disciplinas e exames e a tendência de escolarização precoce da infância. Alguns estudos sugerem que a participação das crianças é colocada em segunda instância, comparativamente ao planeamento e à estrutura organizacional do jardim de infância, devido às exigências dos programas pedagógicos e à necessidade do seu cumprimento. De fato, em alguns contextos, seguir o planeamento do currículo é mais importante que a promoção de abordagens mais democráticas, e de oportunidades reais para as crianças influenciarem os processos de tomada de decisão (Correia et al., 2019, Tomás & Gama, 2011; Venninen et al., 2014).

A confusão em relação aos múltiplos sentidos da participação, por parte dos profissionais de educação de infância, também pode levar, por exemplo, a que tenham a ideia equivocada de que estar presente já é participar. Também as crenças e interpretações referentes às crianças, às suas competências e ações, podem influenciar e constranger a implementação da participação (Tomás & Gama, 2011).

É evidente, então, que para garantir a participação das crianças é necessário um trabalho de articulação entre diversos atores (i.e., vários tipos de profissionais de educação de infância) e saberes, a fim de reconfigurar o pensamento em relação à infância e aos contextos de educação de infância (Tomás & Gama, 2011). Para tal, os profissionais de educação de infância precisam estar atentos às barreiras e desafios para a participação das crianças, tornando-se cientes de sua influência direta no processo de participação. Assim, a sua forma de pensar e agir, ou seja, as suas ideias, crenças e atitudes em relação ao direito de participação das crianças, têm

implicações na promoção da participação em educação de infância, pelo que deverão ser investigadas.

1.3 Crenças e Atitudes sobre o Direito de Participação

1.3.1 Definições de crenças, atitudes e relação com as práticas

Conceitos como crenças e atitudes têm sido amplamente explorados, devido à sua importância para as decisões e comportamentos dos indivíduos (Albarracín, Johnson & Zanna, 2005; Emmanuel & Delaney, 2014; Sigel, MacGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992). Crenças e atitudes estão inseridas nos estudos das ideias. As ideias, conceito mais amplo, são consideradas representações mentais sobre determinada entidade ou objeto, que presumem uma crença, valor, ou atitude sobre o mesmo (Richardson, 1996; Sigel, 1985). Para além das crenças e atitudes, as ideias podem envolver também concepções, percepções, expectativas, entre outros, que descrevem as estruturas e o conteúdo de estados mentais que conduzem às ações (Sigel, 1985).

As crenças, de acordo com Rokeach (1969, como citado em Levy, 2006), são qualquer premissa ou predisposição para a ação, consciente ou inconsciente, inferida do que o indivíduo diz ou faz. Este autor propõe três tipos de crença: descritiva ou existencial, que coincide com fatos comuns; avaliativa, referente ao julgamento avaliativo, nomeadamente a crença de que algo é positivo ou negativo; e a crença prescritiva, por exemplo a crença de que os filhos devem obedecer a seus pais. As crenças podem referir-se ao mundo físico, social, ou crenças sobre si mesmo.

Para Emmanuel e Delaney (2014) as crenças são definidas como pensamentos ou suposições que indivíduos acreditam ser verdade, e os valores são crenças duradouras que são mantidas ou priorizadas dependendo do grau de emoção, significância, impacto pessoal ou social. Logo, o nível de confiança dos indivíduos em suas crenças pode variar. As crenças podem, ainda, ser desencadeadas por estímulos do ambiente ou por experiências, embora exista um processo de seleção que filtre cognitivamente as informações, através da atribuição de confiança na nova informação e da transformação do pensamento num estado psicológico.

De acordo com Kagan (1992) as crenças dos profissionais de educação são uma forma de conhecimento pessoal e profissional particular, que podem incidir sobre as crianças, o ambiente, o material, entre outros. Segundo o autor, destacam-se duas formas de crenças descritas como positivamente associadas às práticas dos profissionais: a autoeficácia (associada a

comportamentos específicos, como o uso de reforço positivo) e as crenças de conteúdo específico (que se podem referir a aspectos como objetivos, atividades, aprendizagem das crianças, ou uma abordagem pedagógica específica).

As atitudes, por sua vez, são definidas como a tendência psicológica de avaliar uma entidade ou objeto psicológico de forma favorável ou desfavorável, podendo ter valências positivas e negativas. A componente avaliativa constitui um aspecto predominante das atitudes e acontece em função de níveis de afeto, cognição e predisposição de respostas, ou seja, o comportamento. De acordo com a literatura, estas são as três dimensões - afetiva, cognitiva e comportamental - das atitudes (Ajzen, 2001; Albarracín et al., 2005, Zanna & Rempel, 1988).

As atitudes incluem os julgamentos que os indivíduos fazem automaticamente, bem como as avaliações representadas na memória. Enquanto julgamentos automáticos, as atitudes remetem para a dimensão afetiva - são formadas quando indivíduos respondem a uma entidade de forma avaliativa, conforme a relação afetiva que têm com essa entidade/objeto. Uma vez formadas, as atitudes predeterminam as respostas que os indivíduos terão face a essa mesma entidade/objeto. Enquanto como representações na memória, as atitudes remetem para a dimensão cognitiva, caracterizada como estruturas de conhecimento, e como redes associativas de avaliações e *crenças* interconectadas (Olson & Zanna, 1993). Ao englobarem o estado de prontidão que exerce uma influência dinâmica nas respostas dos indivíduos, as atitudes revelam, ainda, uma relação próxima com os comportamentos, descrita como mais próxima do que a relação entre crenças e comportamento, por exemplo (Emmanuel & Delaney, 2014).

No que toca às atitudes, diversos autores referem que as atitudes, nomeadamente dos educadores de infância, podem ser influenciadas por variáveis como a idade e o sexo do educador, a sua educação, a formação adicional, ou sua experiência (Fives & Buehl, 2012; Rizzo, 1985; Tarman, 2012). Por exemplo, a investigação sugere que os dois primeiros anos de carreira dos profissionais de educação parecem ser decisivos para o desenvolvimento de atitudes de carácter mais construtivista (Brownlee, 2003; Phipps & Borg, 2007) e que profissionais mais novos estão mais disponíveis para a mudança e a reflexão (Sakellariou & Rentzou, 2011).

A relação entre crenças e atitudes tem sido documentada, sugerindo que as crenças fornecem o fundamento para as atitudes. Dependendo da valência dessas crenças, a atitude pode mudar para uma direção mais positiva ou negativa. Especificamente, crenças positivas em relação ao próprio ou a determinado assunto, parecem estar associadas a atitudes positivas face aos mesmos (Ajzen, 2001).

As *teorias da ação racional e do comportamento planejado* têm procurado explicar de que forma as crenças e as atitudes estão associadas ao comportamento, e que fatores influenciam essa relação (Glasman & Albarracín, 2006). Contudo, nem sempre os estudos existentes encontraram resultados consistentes e definitivos acerca destas associações (Armitage & Christian, 2003). De fato, apesar de existir pouca literatura sobre este tema, os estudos existentes têm sugerido que as crenças e atitudes dos educadores de infância estão associadas às suas práticas pedagógicas (Lee, 2005).

No entanto, é importante destacar que as práticas e comportamentos dos educadores e outros profissionais de educação podem ser influenciadas também por outros aspectos, como orientações curriculares, abordagens pedagógicas, quantidade de trabalho e responsabilidades a cumprir, entre outros (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001; OECD, 2009; Richardson, 1996; Sakellariou & Rentzou, 2011). Alguns estudos demonstram, inclusive, inconsistências entre as crenças e as práticas dos educadores. Isso pode, por exemplo, ser explicado pelo fato dos profissionais nem sempre se sentirem à vontade para colocar em prática as suas crenças, seja por pressão da instituição, exigências do currículo, seja por outros motivos (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001; Sakellariou & Rentzou, 2011).

De acordo com a *teoria da ação racional*, o comportamento é determinado pela intenção, que por sua vez é determinada por atitudes e normas subjetivas. E estas são determinadas pelas crenças subjacentes, tanto comportamentais como normativas (Ajzen & Fishbein's, 1980). No entanto, esta teoria sugere que o comportamento exige sobretudo ação pessoal (a formação de uma intenção) e não os recursos pessoais e os condicionamentos do ambiente, da sociedade e da cultura. De fato, a literatura refere que as crenças, atitudes e práticas são influenciadas por valores culturais da sociedade em que os profissionais estão inseridos. Educadores de uma sociedade oriental, por exemplo, podem ser mais influenciados por filosofias coletivistas, em que a ênfase está na responsabilidade coletiva, na cooperação e na decisão de grupo. Já nas culturas ocidentais, os educadores tendem a ser influenciados por princípios mais individualistas e pela independência intergeracional, dando maior ênfase à autonomia, assertividade e autossuficiência (Marchand & Orey, 2008).

Já a *teoria do comportamento planejado*, inclui o controle comportamental, enquanto elemento que influencia tanto a intenção de comportamento, como o comportamento em si (Armitage & Christian, 2003). Com base nesta teoria, o controle comportamental percebido refere-se à percepção da dificuldade ou facilidade em executar um comportamento e presume-se que reflita tanto competências e experiências passadas, como impedimentos e obstáculos (Ajzen, 1991). Assim, a confiança em competências pessoais influencia o comportamento final

e, no que respeita às intenções comportamentais, é provável que o esforço despendido para executar um comportamento aumente com o controle comportamental percebido.

As crenças e as atitudes dos profissionais de educação de infância e a confiança nas suas competências e práticas, podem ser, por exemplo, influenciadas pelas suas experiências pessoais e profissionais, ou de desenvolvimento profissional. Embora relativamente estáveis e difíceis de mudar, a reflexão, a exposição e exploração de perspectivas e práticas diversificadas pode contribuir para a alteração das crenças e atitudes dos educadores. A formação dos educadores, ao envolver processos de aquisição de conhecimento e de reflexão, pode assim ter um papel importante nas suas crenças e atitudes (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001; Richardson, 1996; Tarman, 2012). Perante o exposto, é importante aprofundar as crenças e atitudes dos educadores de infância sobre o direito de participação das crianças, e associações com as suas práticas.

1.3.2 Crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância em relação à participação das crianças em educação de infância

Compreender as ideias, crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância, é fundamental para compreender os processos de tomada de decisão e a promoção da participação das crianças (Correia et al., 2020). Atualmente, ainda estão muito presentes as crenças de que as crianças não são capazes de participar, por não terem competências ou capacidade de expressão e comunicação; de que as crianças precisam primeiro ter responsabilidade, para depois poderem obter direitos, levando ao entendimento de que é necessário ter uma idade mínima para poderem participar; ou de que pode haver perda de autoridade por parte dos adultos, ao promoverem a participação das crianças (Lansdown, 2001; Lundy, 2007; Oliveira, 2017).

Alguns estudos revelam que as crenças dos profissionais de educação de infância sobre a participação são influenciadas por diversos fatores, entre os quais o contexto (Venninen et al., 2014). A este respeito, a literatura identifica duas dimensões que podem ser importantes para compreender as crenças dos profissionais de educação relativamente à participação. Uma delas, baseia-se na transmissão direta (a aprendizagem das crianças acontece através do papel dos educadores e numa transmissão de conhecimentos de maneira clara e estruturada) e outra, tem um carácter construtivista (focada nas crianças como participantes ativos no processo de aquisição de conhecimento e não como receptores passivos) (OECD, 2009).

No entanto, estudos sobre as crenças em relação à participação em educação de infância (i.e., jardim de infância) são ainda escassos. Souza e Oxley (2019), por exemplo, afirmam que as crenças dos educadores de infância em Portugal, tendem a ser flexíveis e dependentes de como o contexto está estruturado. As crenças documentadas por estes autores refletem o foco na educação de infância como um local de preparação das crianças para a vida e educação futura, de forma que há uma imposição das regras e estruturas pré-determinadas pelos adultos, onde há uma expectativa normativa de como, por exemplo, o jardim de infância *deveria* ser. Estas crenças podem condicionar a criação de oportunidades para as crianças tomarem decisões de forma independente e de fato, participarem.

O incentivo às práticas positivas em relação à promoção da participação é imprescindível (Ozturk & Doganay, 2017) e é necessário que os profissionais de educação de infância desenvolvam ideias que englobem crenças e atitudes positivas relativamente à participação. Segundo a literatura focada nas crenças, os educadores de infância, por exemplo, creem que são eficazes, para promoção da participação, a escuta das crianças, o suporte e consideração das opiniões e ideias das crianças, a cooperação entre os educadores e crianças nos processos de tomada de decisão e a partilha de poder com as crianças (Venninen et al., 2014). Outros estudos mostram também que os profissionais creem que a promoção da participação pode ser favorecida através da oferta de oportunidades de discussão e negociação com as crianças, em diferentes atividades e processos de decisão, e do incentivo de atividades e escolhas independentes e espontâneas por parte das crianças (Correia et al. 2020; Johansson & Sandberg, 2010; Sandberg & Eriksson, 2010).

Quanto às atitudes, existem estudos que se debruçaram sobre atitudes em relação aos direitos em geral, que sugerem que os educadores que possuem uma atitude positiva em relação aos direitos das crianças, necessitam ter, também, uma atitude positiva em relação à aquisição de conhecimento sobre tais direitos, assim como em relação à transmissão de informação sobre esses direitos às crianças e à promoção e implementação dos direitos das crianças nos contextos em que estão inseridos (Ozturk & Doganay, 2017).

Especificamente, estudos sobre as atitudes relativas ao direito de participação em contexto de jardim de infância, Luís, Andrade e Santos (2015) referem que as atitudes dos educadores com o objetivo de promover o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças, promovendo a sua emancipação, são fundamentais para promover a participação. A emancipação, o envolvimento e a participação são componentes indissociáveis, segundo estes autores. A atitude que contribui para a promoção da participação, traduz-se, para os mesmos autores, em três dimensões: como o educador responde às necessidades das crianças (sensibilidade); como

o educador respeita a criança e oferece a ela liberdade de tomada de decisão (autonomia); como o educador incentiva e estimula a criança a explorar atividades, materiais e o ambiente (estimulação).

Para promover atitudes positivas em relação à participação, destacam-se ferramentas que permitem ao educador ter consciência das oportunidades de participação que cria, compreendendo a identidade coletiva do grupo e a identidade individual de cada criança, as suas características, necessidades, interesses, e as várias identidades socioculturais. São algumas dessas ferramentas: observar, escutar, compreender, questionar, documentar e atribuir significado. A apropriação destas ferramentas pelo educador ajuda a criança a aceder a um lugar maior de participação, expressão de opinião e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os reduzidos estudos existentes salientam a importância das crenças e atitudes sobre a participação das crianças para a promoção de práticas de participação. No entanto, pouco se sabe ainda sobre as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância em relação à participação das crianças, neste contexto tão específico, e sobre como elas estão associadas às suas práticas, e às suas crenças relacionadas, por exemplo, com abordagens mais centradas no adulto ou na criança. Em parte, a escassez de estudos pode estar relacionada com a escassez de instrumentos para medir estes construtos (Correia et al, 2019).

Assim, é importante, em primeiro lugar, que sejam desenvolvidos e validados instrumentos que permitam aceder às crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância sobre a participação das crianças em contexto de educação de infância. Dada a importância de articular diversos atores e saberes, para promover a participação das crianças nestes contextos (Tomás & Gama, 2011), importa que os instrumentos desenvolvidos sejam dirigidos a educadores de infância, mas também a outros profissionais como assistentes e coordenadores, ou seja, que tenham um carácter abrangente e possam abranger vários profissionais de educação de infância.

1.4 Validação de instrumentos

O desenvolvimento de um instrumento segue diferentes fases, entre as quais a definição do construto a ser medido, de acordo com o propósito da medida e com as ideias desenvolvidas a partir da pesquisa teórica conduzida de antemão. Além do conteúdo, o desenvolvimento de um instrumento psicométrico deve levar em consideração o formato e o contexto em que a medida será aplicada (APA, 1999).

Em seguida à construção dos itens, é necessária a validação do instrumento, de forma a assegurar o rigor científico e a obtenção de dados fiáveis. Uma investigação é válida, se as

evidências fornecem apoio às suas conclusões (Guion, 2002). Logo, um instrumento só é válido se mede o que se pretende medir (Borsboom, Mellenbergh & Van Heerden, 2004; Cronbach & Meehl, 1955).

Primeiramente, deve-se submeter o conteúdo à validação facial. Ou seja, a avaliação de peritos e especialistas na área relevante à pesquisa, para definir a relevância, clareza e acessibilidade linguística dos itens. Uma segunda etapa, para aferir a clareza dos itens, pode implicar a identificação, junto dos participantes, de problemas com a formulação das questões (Boff & Hoppen, 2001).

Outros dois tipos de validade que são importantes na construção de um novo instrumento são a validade de construto e a validade convergente. A validade de construto afere se um instrumento criado para medir um determinado construto teórico (i.e., atitudes) de fato mede com precisão esse construto; já a validade convergente, examina se o instrumento que se propõe medir o construto está relacionado com outras medidas do mesmo construto, ou seja, medidas diferentes do mesmo construto teórico devem “convergir” ou se relacionar uma com a outra (Krabbe, 2017; McDonald, 2005). Neste trabalho serão tidos em conta os três tipos de validade explicitados acima.

1.5 Objetivos e hipóteses

Com base na revisão de literatura e pretendendo dar um contributo para a investigação nesta área, devido à escassez de estudos sobre as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância relativamente ao direito de participação, este trabalho pretende, precisamente, validar um questionário que permita avaliar as crenças e atitudes de profissionais de educação de infância (educadores, assistentes e coordenadores de educação de infância) sobre a participação das crianças nestes contextos. De forma mais específica, e ainda exploratória, pretende-se (a) avaliar as características psicométricas da medida de avaliação das crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância, em relação ao direito de participação das crianças em contexto de educação de infância, (b) investigar as associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância e as suas práticas de participação (i.e., validade de construto), e (c) investigar associações entre as crenças e atitudes dos profissionais e as suas crenças de modernidade (i.e., validade convergente).

Com base nos dados disponíveis na literatura e nos objetivos expressados acima, formulou-se a hipótese de que as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância favoráveis à participação (relatadas por eles mesmos) estão positivamente associadas às suas práticas

(percebidas) de promoção da participação, em contexto de educação de infância (H1). Formulou-se, também, a hipótese de que existirá uma associação positiva entre crenças e atitudes, dos profissionais, favoráveis à participação, e as suas crenças de modernidade (i.e, práticas centradas na criança), ambas reportadas pelos mesmos (H2).

II. Método

O presente estudo, de natureza quantitativa, está inserido no âmbito do projeto *PARTICIPA - Ferramentas de desenvolvimento profissional para apoiar os direitos de participação das crianças em educação de infância*, cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia (ref. 2019-1-PT01-KA202-060950). Assim, os dados relevantes para este estudo, e nele apresentados, fazem parte deste projeto mais amplo. Nesta secção será descrita a metodologia utilizada, sendo descrita a amostra e os procedimentos adotados. O desenvolvimento do questionário de crenças e atitudes será também descrito, assim como as análises realizadas para avaliação das suas características psicométricas.

2.1 Participantes

Neste estudo participaram 75 profissionais de educação de infância. Como critério de inclusão na seleção de respondentes considerou-se educadores, assistentes e coordenadores que trabalham em escolas públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, e que falassem a língua Portuguesa.

Concretamente, participaram 50 educadores, 18 assistentes e 7 coordenadores, sendo a maioria dos profissionais que responderam ao questionário do sexo feminino (97,33%), e tendo idade compreendidas entre os 21 e 65 anos ($M = 44.12$, $DP = 10.57$). Quanto aos anos de experiência profissional na atual função, os anos variaram entre 1 e 43 ($M = 17.43$, $DP = 10.87$).

Referente à formação académica, 10 (13.3%) participantes responderam ter apenas o ensino secundário, 2 profissionais (2.7%) tinham o diploma/bacharel, 35 profissionais (46.7%) tinham licenciatura, 6 profissionais (8.0%) tinham pós-graduação e 19 (25.3%) tinham mestrado. O restante dos participantes (4.0%) respondeu ter “outra” formação académica (i.e., curso profissional). Em relação aos cursos de especialização, 31 profissionais (41.3%) disseram ter alguma formação complementar (i.e., ação psicossocial em contextos de risco, desenvolvimento da criança, educação emocional e saúde, educação especial e supervisão pedagógica etc.). E 46 profissionais (61.3%) disseram ter feito alguma formação em serviço – workshops e ações de formação em temáticas como avaliação pedagógica, assembleias de turma, autismo, primeiros socorros pediátricos, crianças com necessidades educativas especiais etc.

De acordo com os dados, o número total de crianças sob a responsabilidade de um profissional de educação (incluindo todos os profissionais) variou entre 2 a 88 ($M = 44.14$, DP

= 29.13). Os grupos de crianças foram divididos por idade, em cinco categorias: menos de 3 anos (n = 16), 3 anos (n = 6), 4 anos (n = 2), 5 anos (n = 4) e grupos mistos (n = 40). Dos participantes, sete (i.e., coordenadores) reportaram não ter grupo.

Os profissionais que trabalham no setor público representavam 41.3% da amostra dos participantes. Enquanto os participantes da rede privada com fins lucrativos representaram 34.7% da amostra, e sem fins lucrativos 24.0%. Além disso os 65.3% dos participantes mencionaram que trabalham no meio urbano, 16% no meio suburbano e o restante trabalha no meio rural.

Quanto ao modelo pedagógico de cada participante, neste estudo, 9 (12.0%) respondentes utilizavam o modelo High Scope, 14 (18.7%) o Movimento Escola Moderna, dois (2.7%) o modelo Montessori, dois (2.7%) o modelo Waldorf, 35 (46.7%) o Trabalho de Projeto, e os restantes dos participantes (17.3%) mencionaram utilizar “outro” método pedagógico (i.e., pedagogia em situação, vários modelos combinados).

Por último, os 75 participantes reportaram em que medida se sentem confiantes a promover a participação das crianças (M = 3.45, DP = 0.55).

2.2 Instrumentos

2.2.1 Questionário de avaliação das crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação a promoção da participação das crianças em educação de infância

O questionário deste estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as crenças e atitudes de profissionais de educação de infância relativas à participação das crianças. O questionário foi construído pela equipe do projeto Erasmus+ PARTICIPA, tendo por base uma revisão de literatura existente sobre participação e sobre atitudes – i.e., atitudes em relação à educação inclusiva (Wilczenski, 1992); atitudes de adultos com respeito aos direitos das crianças (Peterson-Badali et al., 2003); atitudes dos educadores de infância face à participação das crianças em contexto de jardim de infância (Luís et al., 2015); atitudes estudantes em relação ao estudo dos direitos das crianças (Ozturk & Doganay, 2017).

Numa primeira fase, o questionário foi submetido ao escrutínio por parte dos elementos da equipe do projeto PARTICIPA, especialistas na área da psicologia, da participação, da educação de infância e na construção e validação de instrumentos. Com base em rodas de discussão e feedback, os itens foram submetidos a revisão e reformulação, quando necessário.

Numa segunda fase, foi realizado um pequeno pré-teste, pela equipe do projeto PARTICIPA, em que o questionário foi administrado a 6 profissionais de educação de infância – 2 educadores de infância, 2 assistentes e 2 coordenadores. Os respondentes foram instruídos quanto ao preenchimento do questionário e, não tendo surgido dúvidas ou sugestões, não foram introduzidas quaisquer alterações. Ainda assim, o questionário voltou a ser revisto e os seus itens ajustados, pelos integrantes da equipe.

A versão final do questionário é composta por 27 itens, avaliados numa escala de 5 pontos (1 = *Discordo totalmente* a 5 = *Concordo totalmente*). Os itens referem-se tanto a crenças como a atitudes relativas à participação. Por exemplo, um item referente às crenças foi elaborado da seguinte maneira: “Acredito que as crianças em idade pré-escolar têm competências para participar nos assuntos que lhes dizem respeito”. E itens referentes às atitudes foram desenvolvidos da seguinte forma: “Considero importante investir em oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com a participação das crianças”.

Para além dos 27 itens referentes às crenças e atitudes, este questionário foi antecedido por uma parte referente ao consentimento informado, e outra parte referente aos dados sociodemográficos, que terminou com um item único referente a quão confiantes os profissionais se sentem a promover a participação (1 = *nada confiante* a 4 = *muito confiante*). Foi, ainda, seguido de um questionário sobre práticas de participação e de um questionário sobre crenças de modernidade (*Modernity Scale*), descritos a seguir.

2.2.2 Questionário sobre práticas de participação percebidas pelo profissional de educação de infância

Esta medida foi utilizada com o objetivo de investigar a percepção dos profissionais de educação em relação às suas próprias práticas de promoção da participação no contexto de sala de aula da educação de infância. Este instrumento foi elaborado por Correia et al. (2020), inicialmente com 26 itens, no entanto com uma versão final de 18 desses itens (utilizada neste estudo), avaliados em uma escala de 5 pontos (1 = *não típico* e 5 = *extremamente típico*).

Os itens são separados em dois fatores com boas consistências internas e moderadamente correlacionados (Correia et al., 2020; Cohen, 1992). Doze itens correspondem a Expressão e Responsabilidade da Criança (ERC) ($\alpha = .90$), “As crianças escolhem suas brincadeiras”; “As regras de convivência em grupo são estabelecidas com as crianças”, e seis itens correspondem a Tomada de Decisão pelo Adulto (TDA) ($\alpha = .76$), “Eu (educador) defino o plano de atividades

para garantir que seus objetivos para o grupo sejam alcançados”; “Eu defino as regras a serem seguidas”.

2.2.3 Questionário sobre crenças de modernidade do profissional de educação de infância (Modernity Scale)

Esse questionário foi utilizado com o objetivo de examinar as crenças de educadores em relação às crianças (Schaefer & Edgerton, 1985). Embora exista uma versão completa do questionário com 30 itens, utilizado em diferentes estudos (i.e., Justice et al., 2008), neste estudo foi utilizada uma versão reduzida de 16 itens, também utilizada por outros autores (i.e., Downer et al., 2009; Mashburn et al., 2006), com o intuito de distinguir as perspectivas dos profissionais entre mais tradicionais, centradas no adulto, e perspectivas mais modernas, centradas nas crianças.

Partindo desta versão de 16 itens, extraiu-se um item que não estava diretamente relacionado com as crenças e atitudes dos profissionais contexto de educação de infância em análise neste estudo (i.e., item “Uma vez que os pais não têm formação especial em educação, não devem questionar os métodos de ensino do profissional de educação de infância). Assim, foi utilizada uma versão final de apenas 15 itens ($\alpha = .74$), em uma escala de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*) (escala global, em que foram invertidos todos os itens, à exceção dos itens 5, 10, 12 e 14).

Estes itens destinam-se a avaliar se os profissionais têm crenças mais tradicionais centradas no adulto (profissionais que tendem a concordar com afirmações/itens como “As crianças devem ser treinadas cedo na vida se não seus impulsos naturais tornam-se indisciplináveis”) ou crenças mais modernas/progressistas, centradas nas crianças (profissionais que tendem a concordar com afirmações/itens como “As crianças devem poder discordar com adultos e com seus pais se elas sentem que suas próprias ideias são melhores do que as que lhes foram apresentadas”).

2.3 Procedimento

O processo de recolha de dados iniciou-se com a transposição da versão final do questionário (anexo A) elaborado pela equipe do projeto PARTICIPA, à plataforma *online* Qualtrics XM. Este foi o formato ideal de recolha de dados (i.e., exclusivamente remota), devido ao contexto de pandemia da COVID-19, que teve início no ano de 2020. A divulgação do questionário foi feita, então, através de redes sociais, contato por meio eletrônico com profissionais de educação

de infância em regime de trabalho ativo. Foi solicitado através destes contatos, sempre que possível, a ajuda na divulgação do instrumento a pessoas que atendessem aos critérios de inclusão, ou a pessoas que conhecessem profissionais que atendessem a esse critério.

De forma a respeitar as determinações éticas, anteriormente à versão online e à divulgação do instrumento, o questionário foi submetido à comissão ética do ISCTE. Depois da análise da solicitação foi concedida a aprovação ética por parte da universidade, através do parecer 101/2021 (anexo B), momento a partir do qual o questionário começou a ser divulgado.

O questionário foi distribuído através de um *link* que dava acesso direto às perguntas. Antes de iniciar o questionário, foram apresentadas as instruções de preenchimento e caráter voluntário e anônimo de sua participação, de forma a assegurar as exigências éticas de participação informada, cumprindo os requisitos necessários ao respeito pela dignidade humana e o direito à proteção de dados, de acordo com as normas do Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011) e da American Psychological Association (2010). Para além dessas informações, foi disponibilizado um *debriefing*, em que foram anexados os contatos dos responsáveis pelo questionário, para o caso de esclarecimento de dúvidas, e fornecidos ainda recursos adicionais, para aprofundamento do conhecimento sobre o direito da participação das crianças, se assim desejado pelos participantes.

Na plataforma *online*, o questionário foi montado com critérios de respostas, de forma a que o preenchimento completo de todas as questões estivesse assegurado (i.e., exigida a resposta às questões para ser possível avançar para as seções seguintes). Assim, as respostas eram obrigatórias, no entanto o participante tinha a possibilidade de desistir em qualquer momento do processo e voltar a responder de onde parou, quando pudesse ou quisesse. O questionário foi mantido ativo no site da Qualtrics até alcançar o maior número de participantes possíveis, dentro do prazo de finalização do presente estudo.

2.4. Análises de Dados

Para validar o instrumento de medida desenvolvido pelo projeto e testar as hipóteses formuladas, foram realizadas diversas análises estatísticas, cujo resultados serão descritos na seção seguinte. As análises foram realizadas com recurso ao programa de estatística informático IBM SPSS 28, utilizado de forma recorrente nas pesquisas no âmbito da psicologia (Santos, 2018; Marôco, 2014).

Em primeiro lugar, calculou-se a fidelidade do instrumento. Para o efeito, calculou-se a consistência interna (i.e., alfa de Cronbach) dos 27 itens do questionário (incluindo os itens que

foram previamente invertidos). Então, foram realizadas estatísticas descritivas – i.e., valores médios dos itens, desvios-padrão, assimetria e curtose, análise inferencial da distribuição dos itens (i.e., teste de Kolmogorov-Smirnov).

Seguiu-se uma fase exploratória, em que foram analisados os itens (i.e., cálculo de valor global, correlações inter-item e entre os itens e a média global). Para além desta análise, para explorar o tipo de distribuição que se poderia esperar, analisou-se o histograma das correlações inter-item, de acordo com o método sugerido por Piedmont e Hyland (1993), que analisa valores absolutos das correlações, tendo por objetivo indicar quantas componentes poderão ser, à partida, consideradas em uma amostra (i.e., através da distribuição das intercorrelações entre itens).

Em seguida, realizou-se a análise de componentes principais, para apurar as componentes da escala, que foram nomeadas (após criadas as novas variáveis, contendo os respectivos itens). Por fim, calcularam-se associações entre as componentes obtidas, da escala de crenças e atitudes, e as suas dimensões da escala de práticas de participação, e ainda as associações com a escala de modernidade (i.e., correlações). Calcularam-se, também, associações entre as componentes obtidas e variáveis sociodemográficas, nomeadamente a idade e os anos de experiência dos profissionais (i.e., correlações simples), e investigaram-se ainda diferenças em função do tipo de instituição e da faixa etária das crianças (i.e., ANOVAS) (Marôco, 2014).

III. Resultados

3.1 Estatísticas descritivas

Como observa-se através das estatísticas descritivas dos itens, apresentadas no Quadro 3.1, todos os valores de assimetria encontram-se abaixo de 2, o que significa de acordo com Pestana & Gageiro (2003) que são valores adequados para análise. Já os valores de achatamento da distribuição (curtose) encontram-se em sua maioria abaixo de 2, com exceção dos itens 1, 8, 11, 12, 14 e 17. Porém, com base na literatura, os valores de achatamento são adequados para análise quando se apresentam abaixo de 7 em valor absoluto (Kline, 2011). Logo, os resultados mostram-se dentro dos valores recomendados. Quanto aos valores médios, os resultados permitiram verificar que os profissionais tenderam a atribuir pontuações superiores a *muito típico*, na maioria dos itens.

De acordo com a análise inferencial dos itens, executada através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, foi possível verificar a violação do pressuposto da normalidade em todos os itens, todos os valores obtidos foram significativos ($p < .000$). Contudo, pela comparação da média aparada a 5%, constatou-se que os valores não são muito diferentes dos valores das médias aritméticas. Dessa forma, optou-se por manter os outliers identificados e prosseguir com as análises (Pallant, 2005).

De acordo com Coutinho (2014), a forma mais apropriada de determinar a fidelidade dos dados em uma escala tipo Likert é calcular a consistência interna através do Alfa de Cronbach (i.e., quanto mais próximo do 1, mais consistentes são considerados os itens). Logo, em caráter exploratório calculou-se a consistência interna para o total dos itens do questionário. Quatro itens (item 7, 14, 16 e 17) foram invertidos por terem sido formulados em sentido inverso do ponto de vista conceitual. Assim, foi calculado o Alfa de Cronbach dos 27 itens, incluindo os itens invertidos, obtendo-se o coeficiente α igual à .91. Dessa forma, foi verificado que o questionário em questão tem dados fidedignos, porque o α encontra-se muito próximo do valor absoluto de 1.

Quadro 3.1. Estatísticas descritivas dos itens relativos às crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças no contexto de educação de infância (N = 75)

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
1. Acredito que sei o que significa a participação das crianças	4.28	0.95	1.00	5.00	-2.13	5.38
2. Considero importante investir em oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com a participação das crianças.	4.47	0.68	2.00	5.00	-1.17	1.20
3. Esforço-me para adquirir conhecimentos (i.e., cursos, projetos, livros, artigos) sobre a participação de crianças no jardim de infância.	4.32	0.68	2.00	5.00	-.76	0.58
4. Acredito que os/as profissionais de educação de infância devem adquirir conhecimentos, competências e atitudes para promover a participação das crianças.	4.68	0.49	3.00	5.00	-1.12	0.34
5. Considero que é fácil apoiar a participação das crianças no jardim de infância.	4.03	0.88	1.00	5.00	-1.13	1.55
6. Considero útil participar em discussões de equipa sobre como promover a participação das crianças no jardim de infância.	4.48	0.66	2.00	5.00	-1.20	1.49
8. Acredito que as crianças devem receber feedback sobre as decisões tomadas.	4.36	0.60	3.00	5.00	-0.37	-0.63
9. Acredito que as crianças em idade pré-escolar têm competências para participar nos assuntos que lhes dizem respeito.	4.40	0.88	1.00	5.00	-1.72	3.04
10. Sinto que sei o suficiente sobre os benefícios da participação das crianças.	3.77	0.90	2.00	5.00	-0.63	-0.23
11. Acredito que os/as profissionais devem garantir que as crianças participam na tomada de decisão no jardim de infância.	4.37	0.61	2.00	5.00	-0.78	1.58
12. Acredito que as crianças em idade pré-escolar podem ter uma palavra a dizer sobre as suas oportunidades de aprendizagem e de brincadeira.	4.51	0.72	2.00	5.00	-1.78	3.71
13. Considero que promover a participação das crianças é benéfico para os adultos e as instituições.	4.56	0.62	2.00	5.00	-1.45	2.71
15. Acredito que consigo implementar a participação das crianças na minha sala/no meu jardim de infância.	4.23	0.58	3.00	5.00	-.068	-0.34

18. Acredito que a participação das crianças ajuda a melhorar as suas competências e o seu bem-estar.	4.49	0.70	2.00	5.00	-1.52	2.61
19. Sinto que sei o suficiente sobre como promover a participação das crianças no jardim de infância.	3.32	0.93	1.00	5.00	-0.27	-0.71
20. Acredito que posso ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões.	4.35	0.55	3.00	5.00	-0.08	-0.73
21. Acredito que as crianças devem ser questionadas sobre as suas opiniões, interesses e necessidades.	4.37	0.74	2.00	5.00	-1.33	2.09
22. Acredito que a promoção de uma cultura de participação no jardim de infância requer o envolvimento de todos/as os/as profissionais.	4.56	0.52	3.00	5.00	-0.53	-1.10
23. Considero relevante envolver as famílias e a comunidade, de forma a promover a participação das crianças.	4.47	0.52	3.00	5.00	-0.14	-1.37
24. Acredito que sei como apoiar a participação das crianças na tomada de decisão.	4.01	0.62	3.00	5.00	-0.00	-0.35
25. Considero útil trocar experiências e práticas de participação com outros/as profissionais.	4.56	0.52	3.00	5.00	-0.53	-1.10
26. Acredito que tenho as competências necessárias para promover a participação das crianças.	3.95	0.67	2.00	5.00	-0.47	0.75
27. Acredito que a participação das crianças contribui para uma cultura democrática e de direitos em educação de infância.	4.53	0.57	3.00	5.00	-0.78	-0.36
7 (inv). Sinto necessidade de investir na participação das crianças (i.e., aprender sobre participação e como promovê-la).	4.10	0.98	2.00	5.00	-1.01	0.11
14(inv). Considero que crianças pequenas são maduras para tomarem decisões.	4.00	1.10	1.00	5.00	-1.42	1.68
16(inv). Acredito que todas as crianças podem participar nos assuntos que lhes dizem respeito.	3.45	1.13	1.00	5.00	-0.57	-0.62
17(inv). Não tenho dificuldade em promover a participação das crianças na minha sala de aula.	3.85	1.03	1.00	5.00	-0.97	0.40

3.2 Análise de Componentes Principais

Antes de realizar a análise de componentes principais dos 27 itens sobre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças, procurou-se verificar os pressupostos através de uma matriz de correlações (i.e., inter-item e de cada item com a média global), que se mostrou favorável entre os itens com valores superiores à .30, com exceção do item 16 apenas que apresentou resultado igual a .23. Assim, este item foi excluído das análises posteriores, porque, de acordo com Cristobal et al. (2007) o ponto de corte é .30. Para além disso, a análise exploratória do histograma tendo em conta os valores absolutos das correlações sugeriu uma distribuição bimodal (i.e., indicativa de 2 componentes) (Piedmont & Hyland, 1993).

Prosseguindo com a análise de componentes principais com os 26 itens (i.e., incluindo itens invertidos), verificou-se que o valor de Kaiser-Meyer-Olkin foi igual a .86, considerado um valor adequado por estar acima do valor mínimo recomendado de .60, e o resultado do teste de esfericidade de Barlett se mostrou estatisticamente significativo ($\chi^2(325) = 1178.36, p < .001$) (Pallant, 2005).

A análise de componentes principais revelou 6 componentes com *eigenvalues* superiores a 1. No entanto, após a análise do *screenplot*, suportado pelo histograma da distribuição das correlações entre itens, realizado com base na sugestão de Piedmont e Hyland (1993), verificou-se que uma solução de dois componentes parecia mais adequada. Em seguida, para uma melhor interpretação das componentes, submeteu-se os itens à uma rotação oblíqua *Varimax*, que convergiu após 25 iterações. De forma sequencial, foram eliminados 13 itens (o que resultou em itens eliminados ao todo), que contribuíam de forma idêntica para ambas as componentes ou não contribuíam para nenhuma delas, até o alcance da solução final apresentada no Quadro 3.2.

Em seguida, criaram-se variáveis correspondentes às componentes e nomearam-se as duas componentes obtidas. A componente 1 agrega 7 itens, sendo 3 invertidos, que remetem ao conhecimento e no investimento dos profissionais de educação em relação a participação (i.e., crenças e atitudes sobre as competências e maturidade das crianças no tocante à participação, sobre os benefícios da participação, ou ainda sobre a importância da obtenção de conhecimento sobre a participação). Ao que se intitulou essa componente de crenças e atitudes relativas à Importância e Reconhecimento da Participação (IRP). Os itens que compõem a segunda componente, com 6 itens, remetem ao feedback dado na sequência das decisões de crianças, ao apoio e garantia que o adulto, a família e a comunidade devem dar às crianças no processo de

decisão e também, aos benefícios da participação democrática das crianças na sociedade. Dessa forma a componente 2 foi designada de crenças e atitudes referentes a Práticas do Adulto para Expressão e Tomada de Decisão da Criança (PED). As duas componentes explicam 57.11% da variância total - a componente IRP explica 38.82% e a componente PED explica 18.29% da variância. Ademais, observa-se que todas as comunalidades encontram-se superiores a 0.3, o que significa que as duas componentes retidas são pertinentes para descrever as correlações entre os itens.

Quadro 3.2. Pesos de cada item nas duas componentes da escala de crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação, após a Análise de Componentes Principais, seguida de rotação Varimax (N=75)

Itens	IRP	PED
9. Acredito que as crianças em idade pré-escolar têm competências para participar nos assuntos que lhes dizem respeito.	.86	.22
1. Acredito que sei o que significa a participação das crianças	.81	.07
14(inv). Considero que crianças pequenas são maduras para tomarem decisões.	.79	-.02
18. Acredito que a participação das crianças ajuda a melhorar as suas competências e o seu bem-estar.	.78	.37
7 (inv). Sinto necessidade de investir na participação das crianças (i.e., aprender sobre participação e como promovê-la).	.75	-.11
17(inv). Não tenho dificuldade em promover a participação das crianças na minha sala de aula.	.59	.12
2. Considero importante investir em oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com a participação das crianças.	.59	.27
20. Acredito que posso ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões.	-.07	.75
8. Acredito que as crianças devem receber feedback sobre as decisões tomadas.	.21	.72
11. Acredito que os/as profissionais devem garantir que as crianças participam na tomada de decisão no jardim de infância.	.27	.71
23. Considero relevante envolver as famílias e a comunidade, de forma a promover a participação das crianças.	.30	.68
24. Acredito que sei como apoiar a participação das crianças na tomada de decisão.	-.01	.66
27. Acredito que a participação das crianças contribui para uma cultura democrática e de direitos em educação de infância.	.02	.60

O coeficiente alfa de Cronbach para a primeira componente, crenças e atitudes relativas à Importância e Reconhecimento da Participação (IRP), foi de .87. Já para a componente 2, de crenças e atitudes referentes a Práticas do Adulto para Expressão e Tomada de Decisão da criança (PED), o alfa de Cronbach foi igual a .80, o que indica uma boa consistência interna para ambas as componentes, de acordo com Pallant (2005).

Como pode-se observar no Quadro 3.3 abaixo, é possível verificar as estatísticas descritivas das subescalas relativas à Importância e Reconhecimento da Participação e às Práticas do Adulto para Expressão e Tomada de Decisão da Criança. De acordo com os resultados, observa-se que o resultado de ambas as médias é elevado, logo interpreta-se que os profissionais de educação de infância tendem a reconhecer a importância da participação das crianças e têm crenças e atitudes favoráveis às práticas, por parte do adulto, para apoiar a expressão e tomada de decisão por parte da criança.

Quadro 3.3. Médias e desvios-padrão relativas às crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças. (N=75)

Componentes 1 e 2	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
Importância e Reconhecimento da Participação	4.23	0.69	1.86 – 5.00
Práticas do Adulto para Expressão e Tomada de Decisão da Criança	4.35	0.41	2.83 – 5.00

3.3 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas idade e anos de experiência

Não foram encontradas associações significativas (testadas através de correlações de Pearson) entre as crenças e atitudes dos profissionais relativas à participação, nomeadamente entre nenhuma das componentes - IRP e PED - e as variáveis sociodemográficas idade e anos de experiência profissional.

Pode-se ver no quadro 3.4, apresentado abaixo, o resultado das correlações entre as crenças e atitudes sobre a Importância e Reconhecimento da Participação (IRP), e as crenças e atitudes sobre as Práticas do Adulto para a Expressão e Tomada de Decisão da Criança (PED) com as variáveis sociodemográficas idade e anos de experiência e ainda com as restantes variáveis, adiante descritas.

Quadro 3.4. Correlações das subescalas de crenças e atitudes sobre a Importância e Reconhecimento da Participação e crenças e atitudes sobre as Práticas para a Expressão e Tomada de Decisão da Criança (N=75)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Idade do participante	--							
2. Anos de experiência profissional	.80**	--						
3. Tipo de instituição	-.63**	-.47**	--					
4. Confiança para promover	-.08	-.03	.06	--				
5. Crenças e atitudes IRP	-.13	-.16	.19	.21	--			
6. Crenças e atitude PED	-.07	-.21	.15	.46**	.33**	--		
7. Práticas ERC	.21	.20	-.20	.27	.25*	.45**	--	
8. Práticas TDA	-.39**	-.37**	.36**	-.11	-.10	-.04	-.50	--
9. Práticas de modernidade	.17	.03	.00	-.22	.40**	.32**	.31*	-.24*

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3.4 Diferenças entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças em função da variável sociodemográfica tipo de instituição

De acordo com o resultado da análise de variância univariada – ANOVA, não foi possível verificar que diferenças significativas nas crenças e atitudes dos profissionais, em função do tipo de instituição que o profissional de educação trabalha, para ambas as componentes. Especificamente, para a componente IRP ($F = 1.37$, $p = .26$), não se observaram diferenças em função do tipo de instituição, conforme fosse pública ($M = 4.10$; $DP = 0.86$), privado com fins lucrativos ($M = 4.40$; $DP = 0.51$), ou privado sem fins lucrativos ($M = 4.20$, $DP = 0.56$). O mesmo sucedeu para a componente PED ($F = 1.95$, $p = .150$), não tendo sido encontradas diferenças em função do tipo de instituição, fosse pública ($M = 4.32$; $DP = 0.43$), privado com fins lucrativos ($M = 4.47$; $DP = 0.36$), ou privado sem fins lucrativos ($M = 4.23$, $DP = 0.43$).

3.5. Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação e a confiança de promoverem a participação

As correlações entre as componentes relativas às crenças e atitudes dos profissionais – IRP e PED - e a sua confiança percebida para promoverem a participação foram calculadas, através de correlação de Pearson, para cada uma das componentes. Para a primeira componente, IRP, observou-se uma correlação positiva fraca, não significativa, com a confiança para promover a participação. Para a segunda componente, PED, verificou-se uma correlação positiva moderada e estatisticamente significativa ($p < .001$) com a confiança percebida pelos profissionais para promoverem a participação das crianças em contexto de educação de infância, como é possível observar nos resultados apresentados acima, no Quadro 3.4.

3.6 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e as práticas de promoção da participação das crianças em contexto de educação de infância

As correlações entre as componentes e as práticas de participação foram calculadas através de correlações de Pearson. Especificamente, calcularam-se correlações entre as componentes da escala de crenças e atitudes – IRP e PED – e as dimensões da escala das práticas percebidas, pelos profissionais de educação, de participação, dimensão Tomada de Decisão do Adulto (TODA) e dimensão Escolha e Responsabilidade da Criança (ERC). Os resultados sugerem correlações significativas (porém, fracas) entre a componente de crenças e atitudes IRP e a dimensão das práticas de participação ERC, mas não entre esta componente e a dimensão das práticas TDA, com a qual estava negativamente associado. De modo semelhante, e como se pode ver no Quadro 3.4 acima, relativamente à componente de crenças e atitudes PED, foram encontradas correlações significativas (moderadas) com a dimensão das práticas ERC, mas não com o fator das práticas TDA, com o qual também estava negativamente associado.

3.7 Associações entre as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças e as crenças de modernidade

As correlações entre as componentes e as crenças de modernidade foram também calculadas através de correlação de Pearson. Os resultados, exibidos acima no Quadro 3.4, revelaram que a componente de crenças e atitudes IRP estava positiva e significativamente associada às

crenças de modernidade ($p = .001$) (correlação moderada). O mesmo se verificou para a componente de crenças e atitudes PED, também positiva e significativamente associada às crenças de modernidade (correlação fraca) ($p < .001$).

Discussão

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar, de uma forma exploratória, um instrumento desenvolvido para avaliar as crenças e as atitudes dos profissionais de educação em relação à participação das crianças, em contexto de educação de infância. Para além deste objetivo, procurou-se ainda investigar se essas crenças e atitudes dos profissionais estão associadas às suas práticas (percebidas) de promoção da participação das crianças, e às suas crenças de modernidade.

A partir dessas premissas e das hipóteses formuladas diante dos pressupostos teóricos apresentados - As crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância favoráveis à participação (relatadas por eles mesmos) estão positivamente associadas às suas práticas de promoção da participação no contexto de educação de infância (H1); as crenças e atitudes dos profissionais de educação favoráveis à participação estão positivamente associadas às suas crenças de modernidade (i.e., práticas centradas na criança) (H2) -, serão discutidos, nesta seção, os resultados encontrados no presente estudo. Para além disso, serão consideradas as limitações que surgiram ao longo do processo, e sugeridas algumas recomendações para investigações futuras.

4.1 A escala de crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância

O processo de validação desta ferramenta foi feito através de uma análise de componentes principais. Optou-se por este método de validação devido ao fato de haver uma quantidade de participantes abaixo do esperado, situação que se deve, em parte, às limitações que o contexto de pandemia impôs. A análise de componentes principais possibilitou a identificação de duas componentes de crenças e atitudes dos profissionais de educação sobre a participação, nomeadamente, uma componente relacionada com a Importância e Reconhecimento da Participação (IRP) e uma componente relacionada com Práticas do Adulto para a Expressão e Tomada de Decisão da Criança (PED).

Em particular, a componente IRP inclui itens que correspondem ao reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional para a promoção da participação, ao reconhecimento dos benefícios da participação, ao reconhecimento de competências nas crianças para participar, e à importância do conhecimento, por parte dos adultos, sobre a participação.

Esses aspectos incluídos na componente IRP das crenças e atitudes dos profissionais, relativamente à participação, são consistentes com dados discutidos na literatura. Por exemplo, a promoção da participação é muito discutida a partir das crenças dos adultos, de que as crianças são capazes ou não de tomarem decisões em assuntos que dizem respeito a elas (Hart, 1992; Lansdown, 2011). De acordo com Tomás e Gama (2011), ideias equivocadas sobre a maturidade e as competências das crianças podem até constranger a implementação e promoção da participação.

Quanto à referência ao desenvolvimento profissional e à aquisição de conhecimento e de reflexão (conhecimento dos adultos), Kagan (1992), Kowalski et al. (2001), Richardson (1996) e Tarman, (2012), para além de salientarem a sua importância para a promoção da participação, acreditam que possam representar um papel importante nas próprias crenças e atitudes dos profissionais de educação. Ademais, Lansdown (2011) sugere que a formação dos profissionais, ou seja, o seu desenvolvimento, deve ser uma medida de implementação da participação, para além da existência de mecanismos legais e formais. De acordo com Correia et al. (2019), o desenvolvimento profissional pode estar relacionado com as práticas na medida em que a aprendizagem pela formação e experiência de trabalho, pode também incluir a preparação de como criar ambientes, desenvolver materiais e pensar rotinas e atitudes que promovam a participação.

Do ponto de vista teórico, essa implementação pode ser pensada a partir dos modelos de participação que foram desenvolvidos e discutidos na literatura, como por exemplo o modelo da Escada de Participação de Hart (1992) e os modelos subsequentes a esse, como o modelo de Lundy (2007), que propõe a criação de espaços para ouvir a voz das crianças em que seja garantida a influência das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito e a oferta de feedback às crianças a respeito de como suas ideias foram levadas em consideração.

Outro aspecto incluído nesta componente, refere-se aos benefícios da participação. Estes podem ser vistos em níveis, nomeadamente em termos de benefícios individuais, no tocante ao bem-estar e desenvolvimento da criança, na aquisição de novas competências sociais, pessoais e emocionais, uma maior autoestima e confiança, além dos benefícios ao nível comunitário e social, que são alcançados através da possibilidade de transformação social a partir das crianças que passam a conhecer melhor os seus direitos (Horwath et al., 2011; Lansdown, 2001; 2003; Sarmiento, 2007). Portanto, verifica-se de acordo com a literatura que a participação é benéfica em todos os contextos em que as crianças estão inseridas (Lansdown, 2011).

A segunda componente, PED, inclui itens que remetem para o fato de os profissionais de educação deverem assegurar que as crianças participem na tomada de decisão e contribuam

para uma cultura democrática na educação de infância (enquanto benefício), apoiar as crianças na expressão de suas ideias, informar as crianças sobre decisões tomadas (fornecer feedback), ou ainda envolver as famílias e a comunidade na promoção da participação das crianças.

Alguns dos aspectos incluídos nesta componente são também consistentes com a literatura. Por exemplo, no que diz respeito à garantia e apoio à participação das crianças no processo de tomada de decisão e de expressão de ideias, Sheridan (2007) afirma que o espaço da educação de infância deve ter como alicerce a escuta da voz das crianças, onde os profissionais planejam a implementação de suas práticas de acordo com o currículo, mas em conjunto com as crianças. Assim, é necessário que as crianças estejam incluídas nesse planejamento e que oportunidades sejam criadas para que elas participem nas decisões tomadas.

Da perspectiva teórica, a inclusão das crianças pode ser definida como um processo democrático, isto é, a participação pode ser vista como um processo essencial do sistema democrático. Dessa forma, a participação sendo considerada uma contribuição fundamental para as experiências de democracia das crianças (Tomás, 2007).

Para além disso, no que diz respeito ao envolvimento de outros atores, que não só os profissionais de educação, na promoção da participação, como a família, a comunidade, os adultos são considerados como importantes agentes da promoção da participação. Lopes et al. (2014), refere que os adultos têm o dever de criar oportunidades para as crianças poderem estar envolvidas nos assuntos que lhes dizem respeito, para as crianças serem ouvidas e efetivamente participarem. Portanto a autora afirma ser preciso para assegurar o direito de participação das crianças que os adultos criem condições para que o mesmo seja exercido. E essas condições devem ser asseguradas por diversos adultos, a diversos níveis, envolvendo a família e a comunidade. Isso já foi afirmado por Bronfenbrenner (1986) que refere que a participação deve ser promovida de forma sistêmica, já que vários sistemas diferentes influenciam as condições para a participação das crianças. Por isso, para entender as experiências e possibilidades de participação, os sistemas devem ser considerados de forma integrada (Sheridan, 2007).

Esse processo envolve também uma outra prática que está relacionada com esta componente, que é a dimensão de manter as crianças informadas sobre o que lhes dizem respeito. O modelo de participação de Lundy (2007), considera essa dimensão, para além das demais que são incluídas nesta componente. Os níveis da participação são considerados em uma sequência cronológica que se refere, primeiro, a criação de um espaço para que a criança possa se expressar, em seguida deve-se garantir, neste espaço, que as ideias da criança sejam levadas em consideração e que a mesma possa ter influência no processo de tomada de decisão e por último na sequência está a dimensão em que a criança deve ser informada da extensão de

sua influência, ou seja, o feedback das decisões que foram tomadas em função de suas ideias e opiniões (Lundy, 2007).

Conforme os resultados mostram, as duas componentes retidas apresentaram boa consistência interna o que possibilitou a continuação das análises utilizando essas variáveis. Assim, por exemplo, foi possível investigar associações com as práticas de participação e as crenças de modernidade dos profissionais de educação de infância, dando resposta às hipóteses levantadas.

4.1.1 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e idade e anos de experiência dos profissionais de educação

No tocante à idade e aos anos de experiência dos profissionais, não se verificaram associações significativas com as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância relativamente à participação das crianças. Através das correlações, no entanto, é possível constatar que profissionais mais jovens e com menos tempo de experiência (que normalmente deve-se ao fato do profissional ser jovem) tendem a apresentar mais crenças e atitudes favoráveis à participação das crianças, ou seja, as crenças e atitudes - tanto da componente IRP, como a componente PED - estão negativamente associadas à idade e aos anos de experiência dos profissionais de educação.

Essa observação vai de acordo com a literatura no sentido de que os profissionais mais novos são mais abertos a práticas mais modernas, isto é, práticas mais centradas nas crianças, que vão de encontro com as práticas de promoção da participação (Melnick & Meister, 2008; Sakellariou & Ratna, 2011).

4.1.2 As crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação ao direito de participação das crianças em função do tipo de instituição

Os resultados revelaram que não há diferenças nas crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação a participação das crianças no contexto de educação de infância em função do tipo de instituição. Assim, na amostra em estudo, contrariamente à estudos anteriores, os dados parecem sugerir que as crenças e atitudes dos profissionais são transversais, nos vários tipos de instituição. Ao que se pode inferir que as crenças e atitudes são as mesmas independente do contexto da instituição.

No entanto, de acordo com investigações anteriores, poderiam esperar-se diferenças nas crenças e atitudes nos vários tipos de instituição, por exemplo Correia et. al. (2019) refere que existem diferenças nas ideias dos educadores sobre a participação em função do tipo de instituição. Nesse estudo, por exemplo, profissionais no contexto público apresentaram ideias mais focadas nos obstáculos, em contexto privado sem fins lucrativos, os profissionais estiveram mais centrados na missão da instituição de infância, e nos contextos privados com fins lucrativos os profissionais mostraram ser mais centrados no seu próprio papel (Correia et. al, 2019). Dessa forma, existindo diferenças nas ideias dos profissionais em relação a participação das crianças, pode ser que diferenças semelhantes fossem encontradas relativamente às suas crenças e suas atitudes relativas à participação, porém neste estudo isso não aconteceu.

4.1.3 As crenças e atitudes dos profissionais de educação e a sua confiança de promoverem a participação

Os resultados sugerem uma associação entre crenças e atitudes em relação à participação das crianças (para ambas as componentes) e a confiança, por parte dos profissionais, para promover a participação. Ou seja, uma relação positiva entre reconhecer a importância da participação (componente IRP) e ainda entre acreditar no importante papel do profissional para promover a expressão e tomada de decisão da criança (componente PED), e a confiança sentida pelo profissional para efetivamente promover a participação.

De acordo com Gates (2006), a relação entre o que as pessoas pensam e o que elas fazem não é algo tão óbvio quanto parece, pois “acreditar” e “fazer” são elementos diferentes da nossa identidade. Portanto, essa associação reforça a ligação importante entre as crenças e as práticas sobre a participação das crianças em educação de infância, como sugerem também Venninen et al. (2014).

4.1.4 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e as práticas de participação

A hipótese de que as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância favoráveis à participação (relatadas por eles mesmos) estão positivamente associadas às suas práticas (percebidas) de promoção da participação, em contexto de educação de infância (H1), foi confirmada. De fato, os resultados revelaram correlações significativas entre a componente das

crenças e atitudes Importância e Reconhecimento da Participação (IRP) e a dimensão Expressão e Responsabilidade da Criança (ERC), bem como entre a componente das crenças e atitudes Práticas do adulto para Expressão e Tomada de Decisão da Criança (PED) e a dimensão Expressão e Responsabilidade da Criança (ERC).

Assim, profissionais da educação com crenças e atitudes favoráveis à promoção da participação da criança (crenças e atitudes sobre a importância e reconhecimento da participação e crenças e atitudes sobre práticas para a expressão e tomada de decisão da criança) parecem ter práticas a favor da expressão e da responsabilidade da criança. Essa associação vai ao encontro de estudos que sugerem que os profissionais de educação de infância que reconhecem e valorizam a participação adotam práticas que envolvem oportunidades para a expressão das crianças e a sua participação na discussão e negociação, no processo de tomada de decisão (Correia et al., 2019). E suporta também a afirmação de que a participação das crianças não é somente a presença das crianças em assuntos que lhes dizem respeito, mas seu envolvimento ativo nesses assuntos a partir das situações que os adultos promovem, para que as crianças tenham a possibilidade e o espaço para exercer este direito de participar, expressando-se e participando nas decisões (Leavers, 2005; Lopes, 2014; Lundy, 2007; Sheridan, 2007).

Ambas as componentes estiveram negativamente, embora não estatisticamente significativas, associadas com a dimensão Práticas de Tomada de Decisão pelo Adulto (TDA), o que sugere que profissionais da educação com crenças e atitudes favoráveis à participação tendem a promover menos práticas de participação centradas no adulto (Lopes et al., 2016). De acordo com estes autores, a dimensão de Tomada de Decisão pelo Adulto está associada a desvalorização da participação da criança, logo as crenças e atitudes que valorizam a participação não são, de fato, consistentes, teoricamente, com práticas centradas na tomada de decisão do adulto.

4.1.5 As crenças e atitudes sobre participação das crianças no contexto de educação de infância e as crenças de modernidade

A hipótese de que existia uma associação positiva entre crenças e atitudes dos profissionais, favoráveis à participação, e as suas crenças de modernidade (i.e., práticas progressistas, modernas, centradas na criança) (H2), foi também confirmada. De fato, tanto a componente IRP, das crenças e atitudes dos profissionais referentes à importância e reconhecimento da participação, como a componente PED, das crenças e atitudes referentes a práticas do adulto

para expressão e tomada de decisão pela criança, estão positiva e significativamente associadas às crenças de modernidade.

Deste modo, profissionais da educação com crenças e atitudes mais favoráveis à participação tendem a ter mais práticas modernas e mais centradas na criança. As práticas centradas na criança são marcadas por profissionais da educação de infância que acreditam, por exemplo, que crianças devem ser permitidas discordarem com adultos quando elas pensam que suas próprias ideias são melhores, que têm direito às suas ideias, e que podem participar no processo de tomada de decisão em assuntos que lhes dizem respeito (Mashburn et al., 2006).

4.2 Limitações do estudo

Da realização deste estudo deparamo-nos com diversas limitações, a principal foi o pequeno tamanho da amostra, com apenas 75 participantes (número insuficiente perante o número de itens da medida; de acordo com a revisão sistemática de Santos, Vitorino e Marôco (2013) a recomendação é de, no mínimo, 10 participantes por item). Essa limitação pode ser explicada pela situação grave de pandemia em que Portugal e o mundo está vivendo. A disseminação descontrolada da COVID-19 gerou e continua gerando consequências até hoje. Um dos efeitos poderá estar relacionado com o stress causado o que poderá ter conduzido a uma menor motivação para participar neste tipo de estudos (Taylor et al., 2020).

Além disso, a amostra deste estudo é limitada também ao fato de haver somente um profissional que se identificou como homem e um que não se identificou com nenhum dos dois gêneros, nesse sentido o grupo de participantes apresenta um aspecto homogêneo em que há um ponto de vista predominantemente feminino em relação às crenças e atitudes referentes a participação. No entanto, essa limitação se deve a realidade de Portugal, em que 99,1% dos profissionais de educação infantil pré-escolar em Portugal são mulheres, de acordo com o PORDATA (2021).

Isso aponta a uma terceira limitação deste trabalho que é a restrição dos participantes em função do país onde eles trabalham. Apesar de a recolha de dados não ter sido restrita a apenas um país, para este estudo foi considerado somente profissionais da educação de infância que trabalham em Portugal. Essa decisão foi tomada uma vez que o número de participantes de outros países de língua portuguesa (i.e., Brasil) foi bastante reduzido, comparativamente ao número de participantes em Portugal.

4.3 Recomendações futuras

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam boas propriedades psicométricas da medida, não obstante a amostra reduzida. Assim, esta parece ser uma medida útil para avaliar as crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância em relação à participação das crianças, nestes contextos. Logo, é interessante que esta medida seja aplicada mais vezes no futuro, dentro de Portugal, mas também em outros países, podendo também ser realizada a validação do instrumento em contextos internacionais. O uso de instrumentos de medida em diferentes amostras é sugerido por Marôco e Garcia-Marques (2006), como forma de alcançar mais dados sobre a validade do processo inferencial.

Assim, estudos futuros, com esta ferramenta, poderão averiguar por exemplo, a comparação entre crenças e atitudes de profissionais de diferentes países e contextos (i.e., Portugal-Brasil), desenvolvendo estudos comparativos. Poderão também investigar as diferenças entre os vários profissionais de educação (coordenadores, educadores, assistentes pedagógicos e operacionais). em vez de juntar esses profissionais em um só grupo como foi feito na presente investigação. Ou podem ser investigadas crenças e atitudes em função da qualidade dos contextos de educação de infância, uma vez que, segundo a literatura, a participação parece ser um importante indicador de qualidade (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Podem ainda ser investigadas mais questões relacionadas ao contexto sociodemográfico, dentro de um só país – por exemplo, o Brasil é um país que possui um grande território e diferenças sociais e culturais significativas entre as regiões, além de ser marcado pela desigualdade social principalmente nas grandes cidades, o que significa que podem surgir diferenças entre os tipos de regiões (urbano - rural; norte - sul) e entre as classes e contextos sociais.

É imprescindível que no futuro seja possível a recolha de mais participantes para que mais aspectos que perpassam as crenças e atitudes dos profissionais de educação em relação a participação sejam investigados. Para alcançar esse objetivo talvez se tenha que tentar aplicar o questionário de forma presencial nas pré-escolas, ou em instituições de ensino, como universidades, cursos de formação, entre outros. A recolha de dados online é uma forma rápida e menos dispendiosa (Gosling, Vazire, Srivastana & John, 2004) de conseguir participantes, no entanto nem sempre, e no caso particular deste estudo, é possível alcançar um número alto de participantes dentro de um prazo curto. Por vezes juntar os métodos tradicional, de ir aos locais, e de divulgação online pode ser uma via de maior sucesso no futuro.

Por fim, é importante pensar como pode-se colocar em práticas de forma efetiva a participação. Pensar teoricamente e investigar as crenças e atitudes dos profissionais é uma forma de tentar ponderar maneiras de fazer com que a participação seja um processo pedagógico amplo e natural nos contextos de educação. Entender e trabalhar (i.e., através de formações) as crenças e atitudes de todos os grupos de profissionais de educação é um meio para alcançar a prática efetiva da participação, a própria análise dos dados deste estudo mostra que as crenças e atitudes sobre a participação das crianças estão relacionadas com as práticas dos profissionais de educação referentes à participação no contexto de educação de infância.

4.4 Conclusão

De caráter exploratório, este estudo contribui para um tema extremamente atual que é a participação das crianças, principalmente por focar no importante papel dos profissionais de educação de infância na promoção deste direito, e em específico nas suas crenças e atitudes, um aspecto ainda pouco investigado. Para além disso, este estudo fornece um contributo, ao investigar as propriedades psicométricas de um instrumento, importante e necessário na investigação do direito de participação das crianças e sua promoção.

O presente estudo sugere que as crenças e atitudes dos profissionais de educação favoráveis a participação das crianças relacionam-se as suas práticas percebidas de expressão e responsabilidade da criança, ou seja, as crenças e atitudes favoráveis à participação parecem ser importantes para o processo de promoção da participação das crianças. Por outro lado, este estudo também revela que as crenças e atitudes dos profissionais de educação sobre a participação, nomeadamente as crenças e atitudes favoráveis à promoção da participação, estão associadas às práticas dos profissionais de educação que são centradas nas crianças, melhor dizendo, as práticas consideradas mais progressistas e modernas, com base na literatura (Downer et al., 2009). Este estudo é assim importante no que diz respeito ao entendimento das crenças e atitudes dos profissionais de educação sobre a participação das crianças, para que esta seja cada vez mais promovida de forma eficaz em contextos de educação de infância.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242–259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Armitage, C. J., Christian, J. (2003). From Attitudes to Behaviour: Basic and Applied Research on the Theory of Planned Behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22(3), 187-195. <https://doi.org/10.1007/s12144-003-1015-5>
- Boff, L.H; Hoppen, N. (2001) Desenvolvimento e Validação de Instrumentos de Pesquisa para a Área de Trabalho de Conhecimento. Anais do EnANPAD
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The Concept of Validity. *Psychological Review*, 111(4), 1061–1071. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061>
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. Disponível em: <http://www.unc.edu/~rmistry/Articles/Bron.pdf>
- 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). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Vrinoti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: An international perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824-847. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Coimbra, Almedina.

- Conselho Nacional de Educação (2018). Estado da Educação 2017 – Edição 2018 [State of Education 2017–2018 Edition]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017_04-03-2019.pdf
- Correia, N., Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.004>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>
- Correia, N., Carvalho, H., & Aguiar, C. (2019). Teachers' ideas about children's right to participate in early childhood education. Volume 111, April 2020. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104845>
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104845>
- Cristobal, E., Flavián, C. and Guinalú, M. (2007), "Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty", *Managing Service Quality: An International Journal*, Vol. 17 No. 3, pp. 317-340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Decreto-Lei No. 240/2001. Ministério da Educação. Diário da República – Série I A – No.201 de 7 de 30 de agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei No. 241/2001. Ministério da Educação. Diário da República – Série I A – No.201 de 7 de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- DGEEC/ME-MCTES. (2021). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Portugal: PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt>

- Direção Geral de Educação [DGE] (2016). *Orientação Curriculares para Educação pré-escolar*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Downer, J. T., Locasale-Crouch, J., Hamre, B., Pianta, R. (2009). Teacher Characteristics Associated with Responsiveness and Exposure to Consultation and On-line Professional Development Resources. *Early Education Development*, 20(3), 431-455. <https://doi.org/10.1080/10409280802688626>
- Emmanuel, G., & Delaney, H. (2014). Professors' influence on students' beliefs, values, and attitudes in the classroom. *Journal of College and Character*, 15(4). <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0029>
- Enumo, S. R. F., Weide, J. N., Vicentini, E. C. C., Araujo, M. F., Machado, W. L. (2020). Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. *Estud. Psicol.* 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200065>
- Figueiredo, E., Ribeiro, C., Pereira, P., Passos, C. (2021). Teletrabalho: contributos e desafios para as organizações. *Psicologia, Organização e Trabalho*, 21-2. <http://dx.doi.org/10.5935/rpot/2021.2.21642>
- Gates, P. (2006). Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 347–369. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9007-z>
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2004). Should We Trust Web-Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires. *American Psychologist*, 59(2), 93–104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.93>
- Guion, L. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *EDIS*, 2002(6). <https://doi.org/10.32473/edis-fy394-2002>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating spaces for children's agency: 'I wonder...' formulations in teacher–child interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 259–276. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>

- Johansson, I., and A. Sandberg. (2010). Learning and Participation – Two Interrelated Key-concepts in the Preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, n. 2: 229-242. <https://doi.org/10.1080/13502931003784560>
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre B., Pianta, R. (2008). Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils. *Early Child Research Quarterly*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- 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.
- Kline, R. (2011). Principles and practice of structural equation modelling (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Koran, N., & Avci, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035-1059. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>
- Krabbe, P. F. M. (2017). *The Measurement of Health and Health Status: Chapter 7, Validity*. Academic Press, 113-134. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801504-9.00007-6>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of children: Implications for the exercise for rights*. Florence, Italy: Unicef Innocenti Research Centre.

- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.). *A handbook of children and young people participation* (pp. 33–45). New York, NY: Routledge
- Lansdown, G. (2011) *A Framework for Monitoring and Evaluating Children's Participation*. Disponível em: <http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/framework-monitoring-andevaluating-childrens-participation-preparatory-dr>
- Laevers, F. (2005). The curriculum as a means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Lei No. 4/97. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República - 1ª série A — No 7 — 9 de janeiro de 1997, pp. 72-74.
- Lopes, L. P. (2014). *Construção e validação de um questionário de avaliação das percepções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância* (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE-IUL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/9247>
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Lundy, L. (2007). Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Education Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Maia, B. R., Dias, P. C., (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37, e200067. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204%281%29%20-%2065-90.pdf>

- Marôco, J. P. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* [Statistical analysis with SPSS Statistics] (5th ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated with Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, 367-380. Doi: 10.1177/0734282906290594. Disponível em: <http://jpa.sagepub.com>
- Mashford-Scott, A., & Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL*, 5(1), 15–38.
- McDonald, M. P. (2005). Validity, Data Sources. *Encyclopedia of Social Measurement*, Elsevier, pp. 939-948. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00046-3>
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56. ISSN-0196-5042
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals' rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M., & Slot, P. (2017). European framework of quality and wellbeing indicators. *Report D6.3, CARE: Curriculum quality analysis and impact review of European early childhood education and care*. Vestfold, NO: University College of Southwest Norway.
- Nah, K. O., & Lee, S. M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research*, 14(3), <https://doi.org/10.1177/1476750315621610>
- OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. DR 2ª série, 78, 17931- 17936.

- Ozturk, A., Doganay, A. (2017). Development of a Scale for the Attitude Towards Children's Rights Education. *Educational Process International Journal*, 6(3), 26-41. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2017.63.3>
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual* (2 ed.). Australia: Allen & Unwin. Patil, V. H., S. N. Singh, S. Mishra & Donavan, D. T. (2007). *Parallel Analysis Engine to Aid Determining Number of Factors to Retain* [Computer software]. Disponível em: <http://smishra.faculty.ku.edu/parallelengine.htm>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D., Ridley, E. (2003). College Students' Attitudes Toward Children's Nurturance and Self-Determination Rights. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 4, pp.730-755. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01922.x>
- Pettersson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231–247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Piedmont R. L, Hyland M. E (1993). Inter-item correlation frequency distribution analysis: A method for evaluating scale dimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2):369-378. <https://doi.org/10.1177/0013164493053002006>
- 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>
- Santos, A. (2018). IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa (Dissertação de mestrado). São Paulo: PUC.
- Santos M. A. C., Vitorino J. M. T. & Marôco, J. (2013). Análise estatística de escalas ordinais: Aplicações na Área da Saúde Infantil e Pediatria. *Enfermería Global*, 12(30), 434-445. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000200021&lng=es&tlng=pt
- Sandberg, A., and A. Eriksson. (2010). Children's participation in the pre-school– on the conditions of the adults? Pre-school teachers' concepts of children's participation in preschools everyday life. *Early Child Development and Care* 180, n. 5: 619-631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>

- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.531132>
- Salminen, J. E. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1(1), 72–80. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i1.31>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, *Sociedade & Culturas*, 25, 183-206. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36753>
- Schaefer, E. S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 287-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shaik, N., & Ebrahim, H. B. (2015). Children's agency in grade R: A case for a child participation focus. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1064>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession: Educational Sciences. *Theory and Practice*, 12(3), 1964–1973.
- Taylor, M., & Percy-Smith, B. (2008). Children's participation: Learning from and for community development. *International Journal of Children's Rights*, 16, 379- 394. <https://doi.org/10.1163/157181808x311213>
- Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. *Depression and Anxiety*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/da.23071>

- Tisdall, E. K. M. (2013). The Transformation of Participation? Exploring the Potential of 'Transformative Participation' for Theory and Practice around Children and Young People's Participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.183>
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–225. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: Does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650010>
- Turnšek, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok* (Doctoral dissertation). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, SI.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Promoting involvement in decision making*. England: Save the Children.
- Trilla, J., Novella, A. (2001). Educación y Participación Social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- United Nations General Assembly (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the child*. New York, NY: United Nations.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (2009). *Convention on the Rights of the Child: General comment no 12. The right of the child to be heard*. Disponible em: www.refworld.org/docid/4ae562c52.html
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 2, 306-312. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199210\)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1)
- Zanna, M.P. and Rempel, J.K. (1988) Attitudes: A New Look at an Old Concept. In: Bar-Tal, D. and Kruglanski, A.W., Eds., *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 315-334

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo é realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco, do **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**. Simultaneamente, o estudo integra o projeto [Erasmus+ PARTICIPA](#) - Ferramentas de desenvolvimento profissional para apoiar o direito à participação em educação de infância, financiado pela União Europeia (2019-1-PT01-KA202-060950).

O estudo tem por objetivo estudar o direito das crianças à participação, em contextos de educação de infância. Especificamente, pretende-se conhecer o que pensam os profissionais de educação de infância, quais as suas crenças e atitudes, relativamente a este direito.

O que é necessário para participar?

Para participar, basta ser um profissional de educação de infância – coordenador(a), educador(a), ou assistente operacional –, atualmente a exercer funções.

Em que consiste a sua participação?

Caso aceite participar, será convidado(a) a preencher um questionário em que fornecerá informação sobre (a) os seus dados sociodemográficos (e.g., idade, educação, experiência profissional, instituição), e (b) as suas ideias sobre a participação das crianças em contexto de educação de infância. O preenchimento deste questionário online demorará cerca de 30 minutos.

A sua participação é voluntária, anónima e confidencial!

A sua participação neste estudo é voluntária e não se antecipam quaisquer riscos associados à sua participação. Pode, a qualquer momento, interromper a sua participação, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela equipa do projeto, somente para fins de investigação, e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. A sua privacidade será assegurada, não sendo recolhidos dados pessoais. Ainda que possa não beneficiar diretamente com a participação neste estudo, a sua participação é muito importante, na medida em que contribuirá para o avanço do conhecimento sobre a participação das crianças em contextos de educação de infância. [Acrescentar informação sobre autorização pela Comissão de Ética].

Dúvidas, questões ou comentários

Para qualquer dúvida, questão ou comentário relativo ao estudo, poderá contactar rebecca_luna@iscte-iul.pt ou nadine_correia@iscte-iul.pt. Concordar em participar neste estudo significa que leu e compreendeu toda a informação apresentada, e que autoriza que os seus dados sejam utilizados no âmbito deste estudo, para fins de investigação.

O seu consentimento

Aceito em participar neste estudo

Não aceito em participar neste estudo

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Antes de começar, pedimos-lhe que partilhe connosco algumas informações sobre si e sobre a sua instituição/jardim de infância. O nosso objetivo é conhecê-lo/a melhor, enquanto profissional de educação de infância.

1. Sexo: Feminino Masculino Outro Prefiro não responder
2. Tipo de profissional: Coordenador(a) Educador(a) Assistente operacional
3. Idade: _____
4. Habilitações académicas:
 Ensino Primário Ensino Básico Ensino Secundário
 Diploma/Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
 Mestrado Doutoramento Outra: _____
5. Especializações (e.g., cursos vocacionais, pós-graduações)? Sim Não
 - 5.1. Por favor, especifique (tipo e área): _____
6. Formação em serviço (e.g., *workshops*, ações de formação) acerca da participação das crianças ou práticas centradas nas crianças no último ano: Não Sim
 - 6.1. Por favor, especifique o tipo e o tema: _____
 - 6.2. Por favor, especifique o número de horas: _____
7. Anos de experiência profissional na função atual: _____
8. Anos na atual instituição e função: _____
9. Modelo pedagógico ou curricular privilegiado na sala/instituição em que trabalha
 High Scope Movimento Escola Moderna Montessori Waldorf Trabalho de Projeto
 Reggio Emilia Outro: _____ (forçar uma só escolha)
10. Número de adultos na sua sala (digite NA se não se aplicar): _____
11. Número de crianças na sua sala (digite NA se não se aplicar): _____
12. Faixa etária das crianças do seu grupo (selecione NA se não se aplicar):
 Menos de 3 anos 3 anos 4 anos 5 anos mista sem grupo/NA
13. (apenas SE coordenador) Enquanto coordenador, é responsável por:
 - 14.1 Número de salas de jardim de infância: _____
 - 14.2. Número de educadores: _____
 - 14.3. Número de assistentes/outros profissionais: _____
 - 14.4. Número de crianças em idade pré-escolar: _____
14. Localização do jardim de infância/instituição: Meio urbano Meio suburbano Meio rural
15. País _____
16. Tipo de instituição (i.e., sector): Público Privado sem fins lucrativos (IPSS) Privado com fins lucrativos
17. Quão confiante se sente enquanto profissional, a promover a participação das crianças?
 1. Nada 2. Pouco 3. Confiante 4. Muito Confiante

CRENÇAS E ATITUDES SOBRE A PARTICIPAÇÃO

Medida desenvolvida no âmbito do Consórcio PARTICIPA (projeto Erasmus+), para aceder às crenças e atitudes dos profissionais de educação de infância sobre a participação das crianças; versão de 27 itens (itens relativos a crenças – e.g., Considero que as crianças em idade pré-escolar ainda são imaturas e não devem ser sobrecarregadas com decisões; itens relativos a atitudes – e.g., Esforço-me para adquirir conhecimentos (e.g., cursos, projetos, livros, artigos) sobre a participação de crianças no jardim de infância)

Por favor, partilhe as suas ideias acerca da participação das crianças. A participação é definida como o direito das crianças a expressarem livremente as suas opiniões sobre todos os assuntos que as afetam, e de ter essas opiniões respeitadas e consideradas, podendo influenciar a tomada de decisões. Por favor indique, numa escala de 1 a 5 (1 = discordo totalmente, 5 = concordo totalmente), até que ponto concorda com cada uma das afirmações que se seguem.

Enquanto profissional de educação de infância...	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5
1. ... Acredito que sei o que significa a participação das crianças	1	2	3	4	5
2. ... Considero importante investir em oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com a participação das crianças	1	2	3	4	5
3. ... Esforço-me para adquirir conhecimentos (e.g., cursos, projetos, livros, artigos) sobre a participação de crianças no jardim de infância	1	2	3	4	5
4. ... Acredito que os profissionais de educação de infância devem adquirir conhecimentos, competências e atitudes para promover a participação das crianças	1	2	3	4	5
5. ... Considero que é fácil apoiar a participação das crianças no jardim de infância	1	2	3	4	5
6. ... Considero útil participar em discussões de equipa sobre como promover a participação das crianças no jardim de infância	1	2	3	4	5
7. ... Não sinto necessidade de investir na participação das crianças (e.g., aprender sobre participação e como promovê-la)	1	2	3	4	5
8. ... Acredito que as crianças devem receber feedback sobre as decisões tomadas	1	2	3	4	5
9. ... Acredito que as crianças em idade pré-escolar têm competências para participar nos assuntos que lhes dizem respeito	1	2	3	4	5
10. ... Sinto que sei o suficiente sobre os benefícios da participação das crianças	1	2	3	4	5
11. ... Acredito que os profissionais devem garantir que as crianças participam na tomada de decisão no jardim de infância	1	2	3	4	5
12. ... Acredito que crianças em idade pré-escolar podem ter uma palavra a dizer sobre suas oportunidades de aprendizagem e de brincadeira	1	2	3	4	5
13. ... Considero que promover a participação das crianças é benéfico para os adultos e as instituições	1	2	3	4	5
14. ... Considero que as crianças em idade pré-escolar ainda são imaturas e não devem ser sobrecarregadas com decisões	1	2	3	4	5
15. ... Acredito que consigo implementar a participação das crianças na minha sala/no meu jardim de infância	1	2	3	4	5
16. ... Acredito que nem todas as crianças podem participar nos assuntos que lhes dizem respeito	1	2	3	4	5

17. ... Considero difícil promover a participação das crianças na minha sala/no meu jardim de infância	1	2	3	4	5
18. ... Acredito que a participação das crianças ajuda a melhorar as suas competências e o seu bem-estar	1	2	3	4	5
19. ... Sinto que sei o suficiente sobre como promover a participação das crianças no jardim de infância	1	2	3	4	5
20. ... Acredito que posso ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões	1	2	3	4	5
21. ... Acredito que as crianças devem ser questionadas sobre as suas opiniões, interesses e necessidades	1	2	3	4	5
22. ... Acredito que a promoção de uma cultura de participação no jardim de infância requer o envolvimento de todos os profissionais	1	2	3	4	5
23. ... Considero relevante envolver as famílias e a comunidade, de forma a promover a participação das crianças	1	2	3	4	5
24. ... Acredito que sei como apoiar a participação das crianças na tomada de decisão	1	2	3	4	5
25. ... Considero útil trocar experiências e práticas de participação com outros profissionais	1	2	3	4	5
26. ... Acredito que tenho as competências necessárias para promover a participação das crianças	1	2	3	4	5
27. ... Acredito que a participação das crianças contribui para uma cultura democrática e de direitos em educação de infância	1	2	3	4	5

PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO PERCEBIDAS

Medida desenvolvida por Correia, Carvalho, Fialho, & Aguiar, 2020, para aceder às percepções dos educadores sobre as suas práticas de participação; versão de 18 itens (12 itens referentes a Expressão e Responsabilidade da Criança - e.g., As crianças escolhem as brincadeiras; 6 itens referentes a Tomada de Decisão pelo Adulto - e.g., Os adultos definem o plano de atividades para garantir que os seus objetivos para o grupo são alcançados)

As afirmações que se seguem descrevem o funcionamento de uma sala/jardim de infância. Por favor indique, numa escala de 1 a 5 (1 = nunca, 5 = sempre), até que ponto cada uma das afirmações é frequente na sua sala/jardim de infância, escolhendo a opção que lhe parecer mais adequada.

Na minha sala/jardim de infância...	Nunca					Sempre				
1. ... As crianças escolhem as brincadeiras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. ... Incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. ... as crianças fazem propostas de atividades e brincadeiras aos adultos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. ... Durante as atividades organizadas, todas as crianças fazem os mesmos trabalhos, com os mesmos materiais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. ... Proporciono oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. ... Os adultos definem o plano de atividades para garantir que os seus objetivos para o grupo são alcançados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

7. ... As crianças são responsáveis por tarefas do dia-a-dia, necessárias à vida coletiva (e.g., alimentar um animal de estimação, marcar as presenças, etc.).	1	2	3	4	5
8. ... As regras indispensáveis à vida em comum são elaboradas em conjunto com as crianças.	1	2	3	4	5
9. ... As crianças participam na definição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala.	1	2	3	4	5
10. ... As crianças têm liberdade de movimentos e podem decidir onde brincar/trabalhar.	1	2	3	4	5
11. ... Proporciono oportunidades diárias para as crianças partilharem as suas vivências pessoais nas atividades de grupo.	1	2	3	4	5
12. ... Os adultos estabelecem as regras que as crianças devem seguir.	1	2	3	4	5
13. ... Os adultos decidem como o espaço e os materiais são organizados, com base nas características da sala e nos seus objetivos para o grupo.	1	2	3	4	5
14. ... Os adultos definem o horário e as crianças sabem que têm de o cumprir.	1	2	3	4	5
15. ... As crianças participam na tomada de decisões sobre a organização/dinâmica do jardim de infância.	1	2	3	4	5
16. ... As crianças participam nos momentos de avaliação do trabalho desenvolvido.	1	2	3	4	5
17. ... As crianças são responsáveis pelo registo das atividades que escolhem.	1	2	3	4	5
18. ... As situações problemáticas são debatidas em grupo, tentando que as crianças encontrem as suas próprias soluções.	1	2	3	4	5

MODERNITY SCALE

Também designada 'Ideas about Raising Children Scale', de Schaefer & Edgerton, 1985; utilizada para examinar as crenças dos educadores sobre as crianças (sobre a sua natureza e os processos de aprendizagem); serão utilizados 15 itens, adaptados de uma versão de 16 itens, que é a forma abreviada de uma versão mais longa de 30 itens

As afirmações que se seguem descrevem ideias e crenças relativamente às crianças pequenas. Por favor, numa escala de 1 a 5 (1 = discordo totalmente, 5 = concordo totalmente), escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente a cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente				Concordo totalmente
1. Todas as crianças devem ser tratadas da mesma forma, independentemente das diferenças que existam entre si.	1	2	3	4	5
2. As crianças devem obedecer sempre aos adultos.	1	2	3	4	5
3. Para uma criança, é mais importante preparar o futuro, do que desfrutar do dia de hoje.	1	2	3	4	5
4. As crianças não farão a coisa certa, a não ser que tenham de o fazer.	1	2	3	4	5
5. As crianças devem poder discordar dos adultos, se sentirem que as suas ideias são melhores	1	2	3	4	5
6. As crianças devem ser mantidas ocupadas com o trabalho e com o estudo, em casa e na escola	1	2	3	4	5

7. O grande objetivo da educação é inculcar informação básica nas mentes das crianças	1	2	3	4	5
8. Para ser justo, um profissional de educação de infância deve tratar todas as crianças da mesma forma.	1	2	3	4	5
9. A coisa mais importante a ensinar as crianças é a obediência absoluta a quem tem um papel de autoridade	1	2	3	4	5
10. As crianças aprendem melhor a fazer as coisas por si mesmas, do que a ouvir os outros	1	2	3	4	5
11. As crianças devem ser cuidadosamente treinadas, no início da sua vida, ou os seus impulsos naturais torná-las-ão incontroláveis	1	2	3	4	5
12. As crianças têm direito às suas ideias e devem poder expressá-las	1	2	3	4	5
13. Os resultados de aprendizagem das crianças resultam sobretudo da apresentação de informação simples, de forma repetida.	1	2	3	4	5
14. As crianças gostam de ensinar outras crianças	1	2	3	4	5
15. A coisa mais importante a ensinar às crianças é a obediência absoluta aos adultos	1	2	3	4	5

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

DEBRIEFING/EXPLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Muito obrigado por ter participado neste estudo. Conforme referido no início da sua participação, este estudo incide sobre o direito das crianças à participação, em contextos de educação de infância. Especificamente, pretende-se conhecer o que pensam os profissionais de educação de infância, mais concretamente quais as suas crenças e atitudes, relativamente a este direito. Este estudo contribuirá para um maior conhecimento sobre o direito das crianças à participação, em contexto de jardim de infância. Espera-se que este conhecimento possa informar a promoção deste direito, beneficiando crianças, profissionais, e a comunidade em geral.

Reforçamos que poderá contactar rebecca_luna@iscte-iul.pt ou nadine_correia@iscte-iul.pt, caso deseje colocar uma dúvida, partilhar algum comentário, ou assinalar a sua intenção de receber informação sobre os principais resultados e conclusões do estudo.

Se tiver interesse em aceder a mais informação sobre o tema do estudo, pode ainda consultar as seguintes fontes:

- https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- <https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-eng/1680a14539>
- https://www.unicef.org/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf
- <http://child-participation.eu/>

Mais uma vez, agradecemos a sua participação.

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER [Final] 101/2021

Projeto “PARTICIPA – Instrumentos de desenvolvimento profissional para apoiar o direito à participação das crianças em contextos de educação de infância”

O projeto “PARTICIPA – Instrumentos de desenvolvimento profissional para apoiar o direito à participação das crianças em contextos de educação de infância”, submetido pela investigadora Nadine Correia, com Cecília Aguiar como investigadora responsável, foi apreciado pela Comissão de Ética (CE) em 2 de agosto de 2021.

A apreciação do projeto suscitou, porém, algumas reservas plasmadas no Parecer [Intercalar] 101/2021, em relação às quais a investigadora veio agora prestar esclarecimentos adicionais, que a Comissão de Ética entende satisfazerem os requisitos éticos exigíveis.

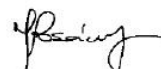
Em suma, assegurados que se encontram a natureza voluntária da participação e a confidencialidade dos dados coligidos, entende a Comissão de Ética emitir parecer favorável à realização da investigação, permitindo, desde já, o início dos trabalhos, sem prejuízo da ratificação deste parecer na próxima reunião.

Relatores: Sven Waldzus e Maria do Rosário da Veiga

Lisboa, 7 de setembro de 2021



O Presidente da Comissão, *Professor Doutor Sven Waldzus*



A Relatora, *Professora Doutora Maria do Rosário da Veiga*