



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Construção e validação de um questionário de avaliação das perceções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância

Luísa Paio Lopes

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

Orientadora:

Prof. Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2014



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Construção e validação de um questionário de avaliação das perceções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância

Luísa Paio Lopes

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

Orientadora:

Prof. Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2014

Ao meu “Pipas” e ao meu “Zecas”

Agradecimentos

O percurso que fiz nos dois últimos anos exigiu um grande esforço pessoal. Contudo, o apoio de professores, especialistas, participantes, colegas, amigos e família compensou todo o esforço.

Muito agradecida à Prof. Doutora Cecília Aguiar pela partilha de conhecimentos, orientação, paciência e motivação.

Aos especialistas que aceitaram contribuir com o seu conhecimento para este estudo, a Prof. Doutora Ana Madalena Gamelas, a Prof. Doutora Catarina Tomás, a Prof. Doutora Joana Cadima, a Prof. Doutora Manuela Calheiros, a Prof. Doutora Sílvia Barros e o Prof. Doutor Tiago Almeida.

À Nadine Correia, pela colaboração no desenvolvimento deste projeto e pela troca de ideias e discussão.

A todos os educadores que participaram e permitiram a recolha de dados.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, pela paciência, apoio e motivação.

Aos meus colegas de mestrado, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e partilhar ideias.

À minha família, sou grata pelo amor incondicional e paciência.

Resumo

O objetivo deste estudo foi desenvolver e avaliar as características psicométricas de uma medida de avaliação das percepções dos educadores de infância acerca do grau de implementação do direito de participação em contexto pré-escolar. Participaram 168 educadores de infância, sendo que, destes, 40 foram observados, em contexto de sala, com recurso ao Classroom Observation Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Foram identificadas duas componentes relativas às percepções dos educadores acerca da participação das crianças – Expressão e Responsabilidade das Crianças e Tomada de Decisão pelo Adulto – e três componentes relativas às crenças destes profissionais sobre participação – Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, Criança Competente para Tomada de Decisão e Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança. Constatou-se uma associação negativa entre a subescala Tomada de Decisão pelo Adulto e os domínios de qualidade considerados no CLASS. Paralelamente, foram apuradas diferenças entre educadores nas subescalas Tomada de Decisão pelo Adulto e Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto em função da composição etária do grupo de crianças. Verificaram-se, igualmente, diferenças na Expressão e Responsabilidade das Crianças, em função do tipo de instituição, com valores mais elevados no setor público do que no sector privado com fins lucrativos. Encontraram-se, ainda, associações negativas entre as subescalas Tomada de Decisão pelo Adulto e Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança e as habilitações académicas dos educadores. Os dados obtidos fornecem evidências que suportam, moderadamente, a fidelidade e a validade do Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças.

Palavras-chave: participação das crianças, questionário, percepções, crenças, pré-escolar

Código de Classificação da American Psychological Association (APA):

2220 Testes e Avaliação

3430 Características e Atitudes pessoais e profissionais

Abstract

The aim of this study was to develop and evaluate the psychometric properties of a measure designed to assess preschool teachers' perceptions about the degree of implementation of children's participation in preschool settings. Participated in this study 168 preschool teachers, 40 of which were simultaneously observed, in their classrooms, with the Classroom Observation Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). We identified two components of teachers' perceptions of children's participation - Children's Expression and Responsibility and Decision Making by the Adult – as well as three components of teachers' beliefs – Decision Making is the Adult Responsibility, Child is Competent for Decision Making, and Immaturity Imposes Restrictions on Children's Participation. The results showed negative associations between the subscale Decision Making by the Adult and the domains of classroom quality included in CLASS. We found differences between teachers in the Decision Making by the Adult and Decision Making is Adult Responsibility subscales, as a function of children's age group. Furthermore, we found differences in between Children's Expression and Responsibility attending the type of work institution with higher values in public sector profit sector. Finally, we found negative associations between the subscales Decision Making by the Adult and Immaturity Imposes Restrictions on Children's Participation and teachers' education level. Findings provide reasonable evidence on the reliability and validity of the Assessment of Preschool Teachers' Perceptions and Beliefs about Children's Participation Right Questionnaire.

Key-words: children's participation right, questionnaires, perceptions, beliefs, preschool

(APA) American Psychological Association Classification Categories and Codes:

2220 Tests & Testing

3430 Professional Personnel Attitudes & Characteristics

Índice geral

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	5
1.1. Perspetivas sobre participação	5
1.2. Multidimensionalidade do conceito de participação.....	8
1.3. Benefícios da participação	10
1.4. Contextos de participação: a educação pré-escolar.....	11
1.4.1. Teorias construtivistas e pedagogia de participação.....	15
1.5. Crenças vs. Práticas	17
1.6. Teoria da autodeterminação.....	19
1.7. Objetivos e hipótese.....	21
II. Método	23
2.1. Participantes.....	23
2.2. Instrumentos.....	24
2.2.1. Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças.....	24
2.2.1.1. Construção do questionário	24
2.2.1.2. Avaliação da Validade Facial	25
2.2.1.3. Teste piloto	26
2.2.1.4. Versão final.....	26
2.2.2. <i>Classroom Assessment Scoring System – Pre-K</i>	26
2.3. Procedimento	28
2.4. Análises.....	29
III. Resultados	31
3.1. Percepções dos Educadores de Infância Sobre a Implementação do Direito de Participação das Crianças.....	31
3.1.1. Estatísticas descritivas	31
3.1.2. Análise de Componentes Principais	33
3.1.3. Diferenças nas percepções sobre a implementação do direito de participação das crianças, em função de variáveis sociodemográficas.....	35
3.1.4. Correlações entre os componentes relativos às percepções de implementação do direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas.....	37
3.2. Crenças dos Educadores Sobre o Direito de Participação das Crianças	38
3.2.3. Estatísticas descritivas	38

3.2.4.	Análise de Componentes Principais	39
3.2.5.	Diferenças nas Crenças dos Educadores Sobre o Direito de Participação das Crianças, em função de variáveis sociodemográficas	41
3.2.6.	Correlações entre os componentes relativos às Crenças Sobre o direito de Participação das Crianças e variáveis sociodemográficas	42
3.3.	Correlações entre as percepções e crenças dos educadores sobre a participação das crianças e a qualidade observada em salas de jardim de infância.....	43
IV.	Discussão.....	47
4.1.	Percepções acerca da implementação do direito de participação das crianças em contextos pré-escolares	47
4.2.	Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças	50
4.3.	Associações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre a participação das crianças	53
4.4.	Relações entre percepções e crenças dos educadores sobre o direito de participação das crianças e a qualidade de processo observada	54
4.5.	Limitações, Contributos e Sugestões para futuras investigações.....	55
	Referências	59
	Anexo A	63
	Anexo B.....	73
	Anexo C.....	79

Índice de quadros

Quadro 2.1. Coeficiente de correlação intraclasses (ICC) e alfa de Cronbach para os domínios do CLASS.....	27
Quadro 3.1. Estatísticas descritivas dos itens relativos às percepções dos educadores acerca da implementação do direito de participação em contexto de jardim de infância (N = 168).....	32
Quadro 3.2. Resultados da análise de componentes principais dos itens relativos às percepções dos educadores de infância sobre a implementação do direito de participação das crianças (Comunalidades, Matriz de padrão e de estrutura) (N = 168).....	34
Quadro 3.3. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados das subescalas relativas às percepções sobre a implementação do direito de participação das crianças (N=168).....	35
Quadro 3.4. Coeficientes de correlação de Spearman entre as percepções de implementação do direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas (N=168).....	38
Quadro 3.5. Estatísticas descritivas dos itens relativos às crenças dos educadores acerca do direito de participação das crianças (N=168).....	39
Quadro 3.6. Resultados da análise de componentes principais dos itens relativos às crenças dos educadores sobre o direito de participação das crianças (Comunalidades, Matriz de padrão e de estruturas) (N=168).....	40
Quadro 3.7. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados das subescalas relativas às Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças (N=168).....	41
Quadro 3.8. Coeficientes de correlação de Spearman entre as Crenças Sobre o Direito de Participação e variáveis sociodemográficas (N=168).....	43
Quadro 3.9. Correlações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre participação (N=168).....	44
Quadro 3.10. Correlações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre participação e a qualidade observada com o CLASS (N=40).....	45

Glossário de siglas

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

ICF - International Classification of Functioning, Disability, and Health

MEM - Movimento Escola Moderna

TALIS - Teaching and Learning International Survey

TAC - Teoria da avaliação cognitiva

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

ERC - Expressão e Responsabilidade das Crianças

TDA - Tomada de Decisão pelo Adulto

TDRA - Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto

CCTD - Criança Competente para Tomada de Decisão

IIRPC - Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança

WHO – World Health Organization

Introdução

O caminho na construção dos direitos das crianças tem sido complexo. No entanto, são hoje inúmeros os instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que contêm princípios e leis que legitimam os direitos das crianças, nos mais variados âmbitos da sua vida. O direito de participação é uma dimensão importante dos direitos das crianças, na medida em que se traduz no envolvimento da criança na construção dos seus direitos. Nesse sentido, um instrumento legal que fundamenta este direito e que o define é a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), (1989). De acordo com os artigos 12.º e 13.º, a criança tem o direito a dar a sua opinião em todos os assuntos que lhe digam respeito e a expressá-la livremente. O significado impresso pela CDC (1989) ao direito de participação das crianças será o fio condutor desta investigação, não obstante outros conceitos propostos na literatura.

Lansdown (2001), na sua análise sobre os direitos da criança, expressos na CDC (1989), argumenta que garantir o direito de participação implica que os adultos criem condições para que isso aconteça. Lansdown ressalva que o direito das crianças de participar nas tomadas de decisão não retira a responsabilidade dos adultos de as proteger; pelo contrário, só garantindo que são ouvidas poderão ser melhor protegidas. De acordo com o autor, a filosofia da CDC (1989) baseia-se no respeito pela dignidade das crianças e, deste modo, os adultos precisam de aprender a trabalhar mais em colaboração com as crianças para as ajudar a articularem as suas vidas de modo a desenvolver estratégias de mudança e a exercer os seus direitos.

A importância da participação das crianças decorre do simples facto de ser um direito que se traduz na oportunidade de cada criança ser ouvida e de ter as suas opiniões tidas em consideração (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011). O exercício desse direito pode trazer benefícios para as crianças/jovens, para as organizações, para os decisores políticos e para a sociedade (Horwath et al., 2011). Os benefícios para a criança, nomeadamente, o aumento da autoestima, confiança e responsabilidade são destacados por Horwath e colaboradores.

No entanto, o pleno exercício do direito de participação das crianças ainda não é uma realidade nos vários domínios da sociedade (Horwath et al., 2011). Existem vários motivos que contribuem para que isso aconteça, nomeadamente a confusão entre os adultos relativamente ao conceito de participação; as barreiras culturais quanto à participação das crianças; a resistência do adulto à participação das crianças; a falta de vontade de partilhar o poder com as crianças; o predomínio de visões sociais que impedem os adultos de ver as

crianças e os jovens como atores sociais e políticos; e a falta de capacidade dos adultos para promover a participação das crianças (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008).

Uma vez que a lei consagra o direito de participação das crianças, é necessário perceber como é que este direito é percebido e implementado em diferentes contextos, nomeadamente o pré-escolar. Segundo Sheridan e Samuelson (2001), a educação pré-escolar é um dos contextos onde as crianças devem efetivar o direito de participação e influenciar tudo o que lhes diga respeito. Assim, também neste contexto as vozes das crianças devem ser ouvidas.

Existem, ainda, poucas evidências empíricas sobre a forma como a participação das crianças é percebida e implementada e sobre os seus efeitos em contextos pré-escolares. O objetivo deste estudo é desenvolver e avaliar as características psicométricas de uma medida de avaliação da percepção dos educadores de infância acerca do grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. A construção deste instrumento será um contributo importante para aprofundar a investigação neste âmbito.

De seguida, serão apresentadas as perspetivas predominantes sobre a participação e a multidimensionalidade deste constructo. Posteriormente, será abordada a importância da participação, enquanto potenciadora de benefícios para o desenvolvimento da criança.

Analisaremos a participação em contextos pré-escolares e a sua relação com o conceito de qualidade, na medida em que estes contextos podem ser considerados de elevada qualidade se, entre outros critérios, promoverem a participação das crianças. Dada a sua relação com este pressuposto, serão discutidas teorias construtivistas subjacentes aos paradigmas de aprendizagem prevalentes em educação pré-escolar e identificados alguns modelos pedagógicos que preconizam a participação das crianças nestes contextos.

Será considerada, igualmente, a relação entre as crenças e as práticas educativas dos educadores de infância e professores, clarificando, desde modo, o âmbito e alcance do estudo empírico desenvolvido.

Conclui-se a revisão de literatura, discutindo a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) como um quadro de referência que permite explicar a relação entre as práticas de promoção da participação das crianças e os potenciais benefícios para o seu desenvolvimento, estabelecendo a pertinência deste domínio de investigação, na perspetiva da psicologia.

Por último, será apresentado o estudo empírico desenvolvido, descrevendo o processo de construção e validação de uma medida de avaliação das percepções dos educadores de

infância acerca do grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância, discutindo-se os resultados obtidos.

I. Enquadramento teórico

1.1. Perspetivas sobre participação

Hart (1992) foi um dos primeiros autores a teorizar sobre o conceito de participação, definindo participação como o processo de partilha de decisões que afetam a vida das crianças e da comunidade onde estão inseridas. Inspirado na metáfora da escada da participação de Arnstein (1969), Hart propõe novas categorias para explicar a participação das crianças. Assim, os níveis de participação são denominados de Manipulação, Decoração, Tokenismo (simbolismo), Atribuída mas informada, Criança consultada e informada, Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, Decisões iniciadas e dirigidas pelas crianças e Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos. Nos três primeiros níveis, não existe participação e, nos restantes, existe um determinado grau de participação, sendo o último considerado participação efetiva.

A Manipulação é o primeiro nível da escada de participação. Hart (1992) define este nível como o primeiro ou o mais baixo da escada. Neste nível, considera que os adultos sentem que o fim justifica os meios como, por exemplo, quando crianças em idade pré-escolar exibem cartazes políticos sobre o impacto das políticas sociais sobre as crianças, mas não compreendem as questões que as envolvem. É neste sentido que refere que se trata de manipulação. Outro exemplo desta situação referido pelo autor acontece quando as crianças são consultadas sobre determinado assunto, mas não lhes é dado o retorno das suas ideias. Ou seja, pedem às crianças que desenhem o seu parque de diversões ideal e utilizam as suas ideias para construir esse parque ou apresentar esse projeto a outros adultos sem que estes tenham conhecimento da implicação das crianças no projeto.

Decoração é o segundo nível da escada de participação que Hart (1992) descreve, caracterizando-o como aquelas ocasiões em que as crianças participam num evento, utilizando uma t-shirt alusiva ao mesmo, mas não têm ideia sobre a causa do evento, nem estiveram envolvidas na organização do mesmo. Os jovens participam apenas pelas contrapartidas oferecidas, tais como os refrigerantes ou outro tipo de oferta.

Tokenismo (simbolismo) é o terceiro nível da escada de participação e é utilizado para descrever as situações em que as crianças têm, aparentemente, uma voz mas, na verdade, têm pouca ou nenhuma escolha sobre o assunto e sobre o estilo de comunicação, ou não têm oportunidade de formular a sua própria opinião sobre o tema. Exemplificativo desta situação é

a forma como as crianças são, por vezes, usadas em painéis de conferências. As crianças são selecionadas por adultos para participar num painel com pouca ou nenhuma preparação sobre o assunto e sem terem consultado os pares que, implicitamente, representam. Se a audiência não for esclarecida sobre a forma como as crianças foram selecionadas e sobre as perspectivas que representam, é uma indicação de que se trata de um projeto em que não existe participação (Hart, 1992).

O quarto nível da escada de participação é denominado de Atribuída mas informada, em relação ao qual Hart (1992) descreve quatro importantes requisitos: (1) As crianças devem entender as intenções do projeto; (2) As crianças têm conhecimento sobre quem tomou as decisões relativas ao seu envolvimento e porquê; (3) As crianças têm um papel significativo; (4) As crianças são voluntárias para o projeto, depois de o mesmo lhes ser descrito. Tendo em conta o exemplo anterior, da participação da criança num painel, pode-se considerar que, neste caso, a criança foi informada do conteúdo do projeto e sabe as perspectivas de quem está a representar.

O quinto nível de participação proposto por Hart (1992) denomina-se Criança consultada e informada. Neste nível, as crianças podem ser, por vezes, consultoras dos adultos, de uma forma que lhes imprime grande integridade. Isto significa que o projeto foi desenvolvido pelos adultos, mas as crianças compreendem o processo e as suas opiniões são respeitadas e consideradas. O canal de televisão Nickelodeon, de Nova Iorque, é exemplo deste nível de participação. Quando os criativos desta estação têm uma ideia para um novo programa apresentam-na perante um grupo de crianças e pedem-lhes que a critiquem. O programa é alterado e apresentado novamente às crianças.

As decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças são o sexto nível da escada de participação de Hart (1992), que o autor considera como verdadeira participação, na medida em que os projetos a este nível são iniciados pelo adulto, mas as tomadas de decisão são partilhadas com as crianças. Exemplo disto são alguns projetos comunitários, que não sendo elaborados para um grupo etário específico, podem ser dirigidos a toda a comunidade.

As decisões iniciadas e dirigidas pelas crianças são o sétimo nível da escada. Este nível refere-se às situações em que existem condições favoráveis para as crianças trabalharem em grupo sem que os adultos interfiram, porque entendem a natureza da atividade que as crianças estão a realizar enquanto processo de desenvolvimento. No entanto, isto nem sempre acontece porque o adulto tem dificuldade em não desempenhar um papel diretivo (Hart, 1992).

Por último, o oitavo nível diz respeito às decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos, nomeadamente os projetos desenvolvidos pelos jovens para resolução dos seus problemas e que contam com a participação dos adultos. Um exemplo deste nível de participação é um grupo de estudantes, de uma escola secundária, que perante a saída da escola de colegas grávidas, elaboraram uma petição junto do conselho executivo para criar um programa de educação sexual. Trabalharam em conjunto com um grupo de adultos pertencentes a uma organização de planeamento familiar para escrever uma proposta e, após várias negociações e recolha de assinaturas, conseguiram a contratação de conselheiros para trabalharem na escola com os jovens, informando-os sobre educação sexual, gravidez, doenças venéreas (Hart, 1992).

A proposta de Hart foi alvo de críticas. Segundo Reddy e Ratna (2002), a escada de participação de Hart descreve mais o papel dos adultos na participação das crianças do que os níveis de participação das crianças. Além disso, explicam que a escada implica uma sequência em que um nível leva necessariamente a outro e pode nem sempre ser assim. Também Horwath et al. (2011) referem que a proposta de Hart tem atraído críticas de quem entende que a escada pressupõe uma ordem hierárquica onde cada nível mais elevado de participação é qualitativamente melhor.

Apesar da existência de críticas à proposta de Hart, a sua definição de participação foi um ponto de partida para o desenvolvimento de outras propostas teóricas. Por exemplo, Huskins (1996; cit in Horwath et al., 2011) elaborou um modelo hierárquico de participação, onde descreve diferentes graus de participação na tomada de decisão que implicam diferentes níveis de envolvimento das crianças nas atividades que estão a desenvolver. Os níveis são: Primeiro contacto, Familiarizar, Socializar, Participar, Envolvimento, Organização, Liderança e Treinar os pares. É um processo de participação progressiva que promove a autonomia da criança.

Treseder (1997; cit in Horwath et al., 2011) apresentou um modelo circular, não hierárquico, onde não se assume que um nível de participação é qualitativamente melhor que outro. Nesta perspetiva, pressupõe-se que diferentes níveis de participação são apropriados para diferentes grupos de crianças, em diferentes estádios de desenvolvimento. São propostos cinco níveis de participação: Atribuído, mas informado; Consultado e informado; Ações iniciadas pelo adulto e decisões partilhadas com as crianças; Ações iniciadas e dirigidas pelas crianças e Ações iniciadas pelas crianças e decisões partilhadas com os adultos.

Outra proposta foi elaborada por Shier (2001) que sugere, também, cinco níveis de participação: (1) As crianças são ouvidas; (2) As crianças são estimuladas a expressar as suas

opiniões; (3) As opiniões das crianças são tidas em conta; (4) As crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão; (5) As crianças partilham o poder e responsabilidade na tomada de decisão.

Por sua vez, Kirby, Lanyon, Cronin e Sinclair (2003) propõem um modelo, influenciado por Shier (2001), composto por quatro níveis: (1) As crianças e pontos de vista dos jovens são tidos em consideração; (2) As crianças e jovens são envolvidos na tomada de decisões; (3) As crianças partilham o poder e a responsabilidade pela tomada de decisão; e (4) As crianças tomam decisões autónomas. Neste modelo, nenhum nível é melhor do que outro. O contexto, as atividades, as decisões e os participantes é que determinam o nível adequado de participação. A participação de cada criança depende das suas capacidades, interesses e disponibilidade.

A revisão dos vários modelos de participação sugere que o conceito de participação encerra uma multiplicidade de dimensões. Nesse sentido, na secção seguinte serão apresentadas algumas perspetivas acerca da multidimensionalidade do conceito de participação.

1.2. Multidimensionalidade do conceito de participação

A multidimensionalidade do conceito de participação é apontada por vários autores (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007; Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit [GTZ], 2010; Horwath et al., 2011; Sandberg & Eriksson, 2010; Sinclair, 2004; Tomás, 2006). As várias dimensões abordadas incluem os contextos (público ou privado), os âmbitos (educação, saúde, etc.) e os sistemas da sociedade envolvidos. Embora sejam destacadas várias dimensões, importa salientar que todas se relacionam.

Assim, Tomás (2006) problematiza o conceito de participação, identificando as seguintes dimensões:

Arenas de participação: nesta dimensão, são considerados os contextos públicos e privados enquanto espaços onde a participação das crianças pode ser exercida de forma distinta. A participação em contexto privado refere-se aos relacionamentos que são significativos na vida das crianças, quer com adultos quer com outras crianças, e os condicionalismos que afetam essa relação, tais como as relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. A participação das crianças em contexto público acontece em instituições sociais, ou seja, locais públicos onde as crianças têm a possibilidade de dar o seu contributo para melhorarem os serviços que utilizam (Tomás, 2006).

Âmbitos de participação: neste sentido, a participação pode ser exercida de forma plena, circunstancial ou contínua. A autora explica ainda que, neste âmbito, a participação poderá ser mais organizada ou espontânea, permanente ou efémera (Tomás, 2006).

Sentidos de participação: podendo assumir vários sentidos, destaca-se o sentido em que a participação incita à promoção de atividades de defesa, formação e divulgação dos direitos das crianças. A participação pode, também, destituir uma ordem social instituída (Tomás, 2006).

Condições de participação: para a participação ser efetiva são necessárias, no mínimo, três condições: reconhecimento do direito a participar, capacidades para exercê-lo e meios para o efetivar (Tomás, 2006).

Segundo Sinclair (2004), podem-se distinguir quatro dimensões da participação: (1) o nível de participação nas atividades, na medida em que existe sempre um grau de partilha de poder entre adultos e crianças; (2) o foco na tomada de decisão nas atividades em que as crianças possam estar envolvidas, sendo que a distinção que importa realçar diz respeito às tomadas de decisão em contexto privado ou público - o contexto privado refere-se às tomadas de decisão no seio das relações familiares ou entre os indivíduos e o contexto público refere-se a relações no seio de serviços públicos; (3) a natureza das atividades que implicam participação, que pode assumir várias formas, tais como fóruns de jovens ou grupos de aconselhamento; por último, (4) as crianças e jovens envolvidos, ou seja, é necessário ter em conta a idade, sexo, etnia, cultura, deficiência, as circunstâncias sociais e económicas.

Outro aspeto importante, apontado pela autora, que se deve sempre considerar quando se explora a temática da participação é ouvir as vozes das crianças, ou seja, as suas perspetivas. Para isso, é importante que os adultos se questionem sobre de que forma incluem as crianças nas atividades participativas e têm em conta as suas características específicas e sobre as oportunidades que oferecem para dar voz às crianças.

De acordo com Almqvist et al., (2007), a maioria das definições de participação salientam a importância que a mesma imprime à motivação e envolvimento humanos. Segundo as autoras, a definição de participação está diretamente relacionada com o nível de envolvimento nas atividades diárias, como brincar e fazer amigos.

Os âmbitos da educação e da saúde estão presentes na perspetiva de Sandberg e Eriksson (2010) sobre a definição de participação. As autoras referem que muitas definições coincidem com a definição adotada na International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) (World Health Organization [WHO], 2001), em que a participação é caracterizada como o envolvimento individual numa situação de vida. No seu estudo,

procuraram descrever como os profissionais da educação pré-escolar caracterizavam a participação das crianças na vida escolar cotidiana. Concluíram que a autodeterminação e a gestão da vida cotidiana são fortes indicadores de participação e que a autoestima está ligada à forma como as crianças dominam a vida cotidiana. Os profissionais mencionaram que a capacidade de cada criança escolher e decidir por si própria é característica da participação. O estudo revelou, também, que as ideias destes profissionais relativamente à participação estão relacionadas com definições de bem-estar, envolvimento, sentimento de pertença, interação, comunicação e atividade. Como conclusão, as autoras afirmam que os profissionais definem participação como a capacidade de influenciar.

1.3. Benefícios da participação

São vários os autores que fazem referência aos benefícios associados à participação, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança (Bruyere, 2010; GTZ, 2010; Horwath et al., 2011; Kirby & Bryson, 2002; Kirby et al., 2003).

De um modo geral, os autores que se debruçam sobre este domínio têm identificado a autoestima como potencial benefício da participação (GTZ, 2010; Kirby & Bryson, 2002; Sandberg & Eriksson, 2010), sendo que Kirby e Bryson (2002) identificam ainda a motivação como potencial vantagem da participação. A ligação entre variáveis sociocognitivas, como a autoestima, e a participação remete para a importância que a participação poderá ter no desenvolvimento da criança e para a sua pertinência enquanto temática de estudo.

Kirby et al. (2003) também sugerem benefícios provindos da participação, definida como influência sobre as decisões e ações de carácter público e pessoal, tais como o aumento da autoconfiança, da capacidade de estar em grupo, do sentido de responsabilidade bem como a promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento pessoal das crianças. De acordo com os autores, as crianças são clientes dos serviços/instituições que utilizam, pelo que devem participar na avaliação da sua qualidade. Apesar disso, as organizações refletem e avaliam o processo de participação sem dar muita atenção à recolha rigorosa de indícios sobre os seus efeitos.

Também Bruyere (2010) sustenta que a participação pode trazer benefícios para um desenvolvimento saudável, tais como: melhor saúde mental, menos comportamentos de risco, mais comportamentos pró-sociais e melhores resultados escolares. O autor sustenta que se as crianças crescerem em comunidades e famílias saudáveis, esses ambientes irão promover a

participação e, conseqüentemente, um desenvolvimento positivo das crianças. No entanto, existem poucos dados empíricos que sustentem estas ligações.

Os benefícios de carácter social e os benefícios individuais com conseqüências sociais apontados por Kirby et al. (2003) e Bruyere (2010), respetivamente, demonstram a importância do conceito de participação ao nível da psicologia comunitária. As crianças que se sentem envolvidas e valorizadas, através da participação, têm menos tendência para se envolverem em comportamentos de risco (GTZ, 2010). Paralelamente, o envolvimento em processos que pressupõem participação contribui para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito às capacidades de comunicação, na medida em que melhoram a forma de expressar as suas necessidades, reclamar os seus direitos e ganhar acesso à informação (GTZ, 2010).

De acordo com Horwath et al. (2011), o desenvolvimento da independência e resiliência e do sentimento de autonomia é, também, facilitado pela participação. Do mesmo modo, o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e emocionais é promovido através de práticas participativas.

É de salientar, ainda, que a importância da participação é evocada por vários motivos, tais como (Sinclair & Franklin, 2000, cit. in Sinclair, 2004): defender os direitos das crianças; cumprir as responsabilidades legais, melhorar os processos democráticos, promover a proteção das crianças, melhorar as capacidades das crianças e fortalecer e aumentar a autoestima. Contudo, e como referem Kirby e Bryson (2002), apesar de existir muita literatura sobre a participação das crianças e o seu envolvimento nas tomadas de decisão de carácter público, falta investigação e avaliação sobre os processos que envolvem a participação das crianças e sobre o impacto desses processos.

A relação entre a participação e o desenvolvimento das crianças assume particular relevância nos contextos em que a criança se desenvolve e interage com os seus pares e com adultos, nomeadamente o contexto pré-escolar. Neste sentido, na secção seguinte serão referidos, de forma sucinta, dados da investigação que sugerem uma relação entre a qualidade da educação pré-escolar e a participação das crianças, discutindo-se, igualmente, alguns currículos pré-escolares.

1.4. Contextos de participação: a educação pré-escolar

A relação entre a qualidade da educação pré-escolar e o seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças tem sido alvo de investigações. A participação das

crianças surge associada a contextos educativos de elevada qualidade, na medida em que a participação pode ser entendida como indicador pedagógico da qualidade dos currículos (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001).

De acordo com Balageur, Mestres e Penn (1991), a qualidade é definida tendo em consideração as necessidades e direitos das crianças, nomeadamente o direito a ter uma vida saudável, liberdade de expressão, dignidade e autonomia, igualdade de oportunidade, entre outros. A qualidade pode ser equacionada em diferentes contextos (Moss & Dahlberg, 2008) e depende da perspetiva do observador (Cryer, 1999). Considerando que a qualidade constitui um conceito relativo, dinâmico e subjetivo, baseado em valores, e que as perspetivas sobre a qualidade são diversas, Moss e Dahlberg questionam como pode a qualidade ser mensurada, tendo em conta as várias visões. Assim, afirmam que o processo de avaliação da qualidade deve incluir todo o tipo de decisores: os académicos, as crianças, os pais e os técnicos.

A qualidade tem sido definida através de variáveis de processo e de estrutura. As variáveis de processo em contextos de educação de infância traduzem-se nos seguintes aspetos: a interação professor-criança e criança-criança, as atividades disponibilizadas para as crianças e a forma como se lida com as rotinas de prestação de cuidados, nomeadamente, as refeições, a higiene pessoal e/ou os momentos de descanso. Pianta e Hamre (2009) propõem um quadro de referência para a avaliação da qualidade de processo, amplamente utilizado em contextos de educação de infância, e que inclui três grandes domínios: Apoio emocional, Organização da sala e Apoio ao Nível da instrução. No primeiro domínio, são considerados aspetos como o clima positivo e negativo, a sensibilidade do educador e a consideração pelas perspetivas das crianças. O segundo inclui aspetos como a produtividade e a gestão de comportamentos. O terceiro engloba o desenvolvimento de conceitos, a qualidade do feedback do educador e a promoção do desenvolvimento da linguagem das crianças.

As variáveis de estrutura dizem respeito a características que fazem parte do ambiente físico utilizado pelas crianças, seja o contexto educativo ou a comunidade. Aspetos como o tamanho do grupo de crianças, o rácio adulto-criança e a experiência dos professores ou do diretor do programa caracterizam este tipo de variáveis (Bairrão, 1998; Cryer, 1999).

Indicativo da relação entre qualidade e participação das crianças é o resultado do estudo de Sheridan e Samuelsson (2001), sugerindo que os jardins de infância de elevada qualidade parecem ter uma atmosfera mais aberta, convidando as crianças a participar e a negociar. Os resultados deste estudo demonstraram que as crianças podiam decidir sobre que jogos e atividades realizar, até determinado ponto. Segundo as autoras, isso é bastante, considerando que se tratava de crianças muito pequenas e que elas pareciam assumir esse

direito como garantido. No entanto, uma análise mais detalhada revelou que as crianças decidiam principalmente sobre as atividades e brincadeiras iniciadas por si. As crianças raramente pareciam participar e influenciar a organização de forma global, nomeadamente as rotinas, os conteúdos e as atividades iniciadas pelos educadores. Segundo as autoras, para um contexto pré-escolar ser considerado de elevada qualidade, a participação deve estar presente na maioria das atividades e processos que ocorrem no jardim de infância e não apenas abarcar alguns desses momentos. Assim, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pré-escolar, as crianças devem ser capazes de exercer influência a um nível mais amplo.

Como referido anteriormente, de acordo com Sheridan (2007), a participação em contexto pré-escolar é um indicador da qualidade. A autora propõe avaliar as possibilidades que as crianças têm de participar (i.e., influenciar) em contexto pré-escolar, considerando quatro dimensões: a sociedade, a criança, o professor e o contexto de aprendizagem. O objetivo é compreender a qualidade pedagógica com base nas oportunidades que as crianças têm no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento em contexto pré-escolar. Além disso, Sheridan (2007) estabelece a relação entre estas dimensões e a teoria de Bronfenbrenner (1986) na medida em que explica como o microsistema (família), o mesossistema (relações entre o jardim de infância e outros contextos como a família ou a escola), o macrossistema (políticas económicas e sociais) das culturas e sociedades e o cronossistema (tempo) influenciam as condições para a aprendizagem das crianças (Sheridan, 2007).

A dimensão da sociedade permite compreender o contexto socioeconómico e cultural em que a educação pré-escolar está inserida. A dimensão do professor foca-se na forma como estes profissionais interagem com a criança, incluindo as estratégias educativas relativamente ao processo de aprendizagem de cada criança. A dimensão da criança implica que as crianças sejam consideradas como indivíduos com voz própria e seja efetuado um esforço para compreender as intenções e expressões das crianças numa determinada situação e contexto. A dimensão do contexto de aprendizagem em educação pré-escolar pode ser considerada numa perspetiva interacionista, em que os contextos pré-escolares podem ser vistos como locais de encontro de valores, atitudes e intenções de aprendizagem, tanto no seio familiar como na sociedade (Sheridan 2007).

Através desta análise multidimensional, Sheridan (2007) demonstra que a qualidade dos contextos pré-escolares é determinada pela interação entre as diferentes dimensões, bem como a sua dependência em relação ao tempo e ao contexto cultural em que se insere. No contexto pré-escolar, os objetivos estabelecidos, os recursos humanos e materiais, as

estratégias pedagógicas dos professores e as experiências das crianças ao nível da participação e influência são aspetos que constituem o cenário para compreender a qualidade. Estes aspetos não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim interligados. O espaço e materiais utilizados não podem ser considerados isoladamente para avaliar a qualidade. É necessário perceber de que forma são utilizados e em que medida proporcionam à criança a possibilidade de aprender e compreender os princípios da democracia. Sheridan afirma que, na impossibilidade de efetuar uma avaliação contemplando todos estes aspetos, por constrangimentos diversos, deve optar-se por avaliar um aspeto específico, nomeadamente as oportunidades que as crianças têm de participar e influenciar o seu dia-a-dia em contexto pré-escolar. Desta forma, torna-se evidente que a avaliação da qualidade pedagógica da educação pré-escolar tem de incluir as vozes das crianças.

Uma vez que é importante perceber e avaliar a qualidade de um contexto educativo através das oportunidades que as crianças têm para influenciar esse mesmo contexto, um dos aspetos que mereceu destaque na revisão de literatura foi a forma como os currículos utilizados em educação pré-escolar perspetivam a criança e os seus direitos, especialmente o direito de participação.

Samuelsson, Sheridan e Williams (2006) efetuaram um estudo comparativo de cinco currículos pré-escolares, designadamente o Modelo Reggio Emilia, o Te Whāriki, a Educação Experiencial, o currículo HighScope e o currículo Nacional Sueco para a educação pré-escolar. O objetivo foi estabelecer semelhanças e diferenças, apontando os aspetos diretamente relacionados com a qualidade de cada currículo, bem como problematizar as especificidades culturais de cada um. Outro objetivo desta análise foi aumentar a consciência sobre a relação entre as questões curriculares, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo em conta a cultura em que a criança está inserida.

De acordo com os autores, os cinco currículos apresentam semelhanças na forma como descrevem a criança, identificando-a como agente ativo, que inicia a comunicação e é interessado no mundo que o rodeia. Outra semelhança é o facto de, em todos os currículos, existir a mesma tendência para tornar visíveis os direitos das crianças enquanto valores ou princípios que advogam, ainda que cada um tenha uma perspetiva diferente do significado desses direitos. A importância atribuída à comunicação e interação enquanto fator essencial para o processo de aprendizagem e bem-estar da criança é, também, comum aos diferentes currículos (Samuelsson et al., 2006).

O objetivo essencial de todos os currículos é garantir que todas as crianças tenham um bom princípio de vida, na medida em que as suas necessidades, interesses e experiências são

considerados e integrados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. As autoras concluem que, em todos os currículos pré-escolares, elevada qualidade significa que as crianças são encaradas como competentes e são livres de expressarem a sua opinião sobre o mundo que as rodeia (Samuelsson et al., 2006).

Segundo Formosinho (2007), vários modelos curriculares advogam a participação das crianças, incluindo o modelo HighScope, o modelo Reggio Emilia e o Movimento Escola Moderna. O modelo High-Scope vê as crianças enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem, que aprendem melhor através da realização de atividades que elas próprias podem planear e da reflexão sobre as suas ações. O modelo Reggio Emilia surgiu de um movimento cooperativo de pais, em Itália, que considera que as crianças devem ter igualdade de oportunidades e que a educação é da responsabilidade de toda a comunidade. Este modelo é influenciado pelas teorias de Piaget e Vygotsky e destaca o *atelier* como o local para a realização de múltiplas atividades, através de várias formas de expressão (Formosinho, 2007).

O Movimento Escola Moderna (MEM) assenta nos estudos de Freinet e segue as linhas teóricas de Vygotsky e Bruner. Este modelo parte de uma visão empirista das aprendizagens, que se constroem na interação com os pares, os adultos e o próprio ambiente. O processo pedagógico é organizado em projetos cooperativos em que todos participam, com base na negociação, planeamento, partilha de responsabilidades e avaliação. Trata-se de um sistema de treino democrático (Formosinho, 2007).

Note-se que, quer seja de forma direta ou indireta, os autores referidos destacam que um contexto educativo de qualidade deve garantir o desenvolvimento integral da criança e permitir a participação desta em todos os aspetos da sua rotina diária.

Tendo-se analisado a relação entre a qualidade em educação pré-escolar e a participação das crianças, bem como a forma como alguns currículos pré-escolares contemplam a participação das crianças, na próxima secção são referidas teorias (construtivistas) em que assentam as conceções mais influentes sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, referindo-se igualmente abordagens pedagógicas associadas a práticas participativas em contexto pré-escolar.

1.4.1. Teorias construtivistas e pedagogia de participação

As teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, segundo as quais as crianças são coconstrutoras do seu conhecimento, assumindo que o contexto social em que estão inseridas é altamente modelador da sua aprendizagem, estão subjacentes à pedagogia da participação

(Formosinho, 2007). O impacto da teoria de Piaget a nível educacional é evidente em contextos pré-escolares e outros, ao nível das metodologias de ensino e aprendizagem. Estas são centradas na criança, uma abordagem em que o conceito de aprendizagem ativa é essencial. Piaget considerava que as crianças aprendem a partir da experiência e não da mera observação. Assim, o educador deve adaptar-se à criança e escolher a atividade que seja mais adequada a esta, na medida em que é pelo processo que a criança aprenderá (Smith, Cowie, & Mark, 1998).

Vygotsky defendia, à semelhança de Piaget, que a criança é coconstrutora do seu conhecimento. No entanto, este investigador atribuiu uma importância diferente ao papel da intervenção direta dos indivíduos mais experientes, no processo de aprendizagem. Assim, defendia que o processo de aprendizagem resultava das interações sociais entre a criança e os membros da comunidade onde estava inserida (Smith et al., 1998).

Considerando as abordagens construtivistas relativamente à forma como a criança percorre o seu caminho no processo de aprendizagem, considera-se pertinente apresentar a pedagogia de participação como exemplo de uma pedagogia que valoriza a necessidade de a criança participar no seu processo de aprendizagem, reconhecendo a participação como um veículo para o desenvolvimento. Formosinho (2007) destaca a existência de dois tipos de pedagogia: pedagogia da transmissão e pedagogia da participação, sendo a última a mais facilitadora da participação das crianças. A pedagogia da transmissão baseia-se na lógica de saberes, na transmissão de conhecimento de forma unidirecional. A pedagogia da participação compreende a articulação das crenças, saberes e práticas. Este tipo de pedagogia assenta nos atores que constroem o conhecimento, ou seja, as crianças são coconstrutoras do processo de aprendizagem. Aqui, existe interatividade entre o professor, o aluno, os contextos de vida de cada um, e os contextos pedagógicos.

Note-se que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), é notória a importância da participação, no contexto de objetivos que preconizam a inserção da criança na sociedade como ser autónomo e a participação. As Orientações Curriculares assumem, como fundamento, que a criança é um sujeito ativo no processo educativo, sendo que é importante valorizar os conhecimentos que tem e integrá-los nas novas aprendizagens, garantindo a resposta a cada criança, numa pedagogia centrada na cooperação e onde o grupo beneficia o individual.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 4/97) define a educação pré-escolar (art. 2.º e 3.º) como a primeira etapa da educação básica, contemplando o direito de participação no âmbito de objetivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social da

criança, com vista a uma educação para a cidadania democrática. A integração da experiência da criança, da sua cultura, a estimulação do pensamento crítico e a participação da família na vida escolar são também objetivos preconizados nesta Lei.

Conforme refere Formosinho (2007), a pedagogia decorre, entre outros aspetos, das crenças/valores dos profissionais e de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem das crianças, incluindo as próprias crianças. A análise da forma como os educadores, enquanto atores privilegiados na implementação do direito de participação das crianças, percebem esse direito é fundamental para a compreensão das práticas em contexto de jardim de infância. Nesse sentido, importa compreender como o sistema de crenças dos profissionais pode influenciar as práticas educativas.

1.5. Crenças vs. Práticas

Segundo Dutra (2010), uma crença é uma representação mental que um indivíduo tem sobre determinado assunto e que condiciona, de alguma forma, a sua ação, mesmo que indiretamente. Siegel (1985) considera que as crenças constituem um mecanismo psicológico que conduz à ação, ou seja, as crenças são uma das fontes que condiciona a intenção e ação humana. Contudo, a associação entre crenças e comportamento acarreta algumas dificuldades, que os psicólogos tentam compreender. Neste sentido, a psicologia tenta analisar a previsibilidade da associação entre uma crença e um comportamento. O autor acrescenta que os conhecimentos e as crenças estão ligados, mas nem todo o conhecimento pode ser considerado crença. Para tentar resolver este problema Siegel, propõe que as crenças dizem respeito ao conhecimento individual de cada indivíduo. De acordo com o autor, as crenças são construídas a partir da experiência e são consideradas absoluta ou provavelmente verdade. Assim, Siegel conclui que as crenças são formulações da realidade. Segundo Siegel, McGillicuddy-Delisi e Goodnow (1992), o termo crenças tem várias aceções, incluindo pensamentos, teorias, atribuições e percepções.

A percepção de um determinado objeto, obtida pela experiência, ou a crença sobre esse mesmo objeto, podem ou não condicionar a prática de um indivíduo. Estes conceitos podem ser abordados em diferentes campos do saber; no entanto, no âmbito da presente investigação, importa explorar a relação entre as crenças dos profissionais de educação pré-escolar e as suas práticas (ou relatos sobre práticas). Existe, na literatura, uma tendência para sugerir que as crenças condicionam as práticas educativas (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2009; Stipek & Byler, 1997; Tarman, 2012), porém, é também

evidente que essa posição não é consensual (Kagan, 1992; Kowalski, Pretti-Frontczak & Johnson, 2001;), como será possível constatar nas referências a seguir apresentadas.

Kagan (1992) define a crença de um professor como uma forma de conhecimento pessoal que é entendida, em geral, como as assunções dos professores sobre os alunos, as formas de aprendizagem, as salas de aula e as matérias a lecionar. Segundo Kagan, as crenças não podem ser inferidas diretamente do comportamento do professor, porque cada professor pode seguir práticas semelhantes por diferentes razões. Além disso, a maior parte do que os professores sabem ou acreditam sobre o seu ofício é tácito.

Segundo Tarman (2012), a investigação neste campo sugere que (1) as crenças sobre o que é ser educador já estão cimentadas no ensino secundário; (2) as alterações no sistema de crenças são pouco comuns na idade adulta; (3) quando acontecem alterações no sistema de crenças, isso resulta de passar de aluno a professor; e (4) as crenças iniciais sobre a profissão de educador surgem da experiência pessoal, da educação e da formação do educador, bem como do conhecimento formal adquirido. De acordo com Tarman, as crenças destes profissionais têm bastante influência na adoção de novas estratégias educativas. Paralelamente, os resultados do estudo do autor evidenciam que as crenças e percepções dos educadores sobre a sua profissão podem ser alteradas após a experiência em sala de aula, atendendo a diversos aspetos como as idades das crianças, as condições físicas e materiais dos locais de trabalho e a própria localização geográfica das escolas.

O Teaching and Learning International Survey (TALIS), estudo conduzido pela Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2009) indica que as crenças dos professores influenciam a forma como transmitem o conhecimento, sendo que, por sua vez, essa forma condiciona os resultados dos alunos e, conseqüentemente, a realização profissional dos educadores. Os resultados indicaram ainda que crenças associadas a uma visão construtivista do processo de ensino-aprendizagem estão mais associadas a práticas que promovem um ambiente estimulante e responsivo para os alunos (OECD, 2009).

Segundo Kowalski et al., (2001), algumas investigações revelam que as crenças dos professores influenciam a prática na sala de aula. No entanto, outros estudos apontam inconsistências nesta relação. Segundo os autores, as práticas nem sempre são manifestações das crenças, apontando como possível motivo para que isso aconteça o treino insuficiente dos profissionais e, também, porque nem sempre têm a capacidade necessária para instituir as suas crenças.

De acordo com Stipek e Byler (1997), as crenças dos educadores do pré-escolar são coerentes com o quadro referencial teórico sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Os

autores fazem referência a dois quadros de referência: as abordagens mais centradas na criança, de base piagetiana, e as abordagens de orientação para as competências básicas, ligadas à teoria da aprendizagem tradicional, em que se assume que as competências cognitivas são transmitidas através de princípios de repetição e reforço. Dependendo da idade da criança e dos objetivos que os professores consideram, as suas crenças diferem. Mais recentemente, Stipek e Byler (2004) evidenciam que os professores que privilegiam abordagens de instrução didática atribuem mais trabalhos de casa, retêm mais crianças e apresentam uma maior tendência para agrupar as crianças pelo nível de capacidades para a instrução da matemática. Assim, as suas práticas estão associadas aos seus objetivos.

Embora Stipek e Byler (2004) tenham identificado correlações significativas, mas fracas, entre as práticas e os objetivos dos professores, outros autores apontam a ausência de associações entre as crenças e as práticas em sala de aula, identificando como possível justificação o facto de os pais e a direção da escola serem fortes fontes de pressão na sua atuação (Hyson, Hirsh-Pasek, & Rescorla, 1990; Stipek & Byler, 1997). Por exemplo, Hegde e Cassidy (2009) verificaram que as crenças dos professores sobre o desenvolvimento demonstraram ser mais adequadas do que o que diziam ser as suas práticas ou as práticas efetivas em sala de aula.

Assim, tal como foi demonstrado pelos autores anteriores (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001), a relação entre crenças e práticas não é consensual na literatura e nem sempre se verifica, seja por motivos inerentes aos próprios profissionais ou por condicionalismos externos. Desta forma, é fundamental desenvolver investigação adicional neste domínio (Stipek & Byler, 2004).

Além da necessidade de analisar a relação entre as crenças e/ou percepções dos profissionais e a sua prática, em contexto pré-escolar é, igualmente, importante, compreender quais os mecanismos que podem levar o exercício de uma prática participativa a influir na promoção da autonomia ou da capacidade de se relacionar com os outros. Deci e Ryan (2000) explicam essa relação através da teoria da autodeterminação, que será apresentada na secção seguinte.

1.6. Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), utilizada em vários domínios como a educação e o bem-estar, explica que tendo em conta as condições sociais em que se está inserido, todo o ser humano pode ser ativo ou passivo. Na teoria da autodeterminação são

analisadas as condições que podem aumentar ou diminuir a autorregulação, a motivação intrínseca e o bem-estar. Esta teoria baseia-se na assunção de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação com os outros. A satisfação destas necessidades pode aumentar a motivação e o bem-estar.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação está relacionada com a ativação e intenção. O ser humano é levado a agir por diversos motivos acatando as suas mais variadas consequências. A motivação para agir pode ser despoletada pela valorização de uma atividade ou por um motivo externo. No entanto, destaca-se que a motivação despoletada por razões internas é reveladora de maior interesse na atividade e, conseqüentemente, um melhor desempenho e autoestima.

O constructo da motivação intrínseca é descrito como a tendência natural para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento cognitivo e social, bem como as condições para que cada individuo mantenha este tipo de motivação. O suporte emocional é destacado como fundamental para manter a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

A teoria da avaliação cognitiva (TAC) é uma subteoria da teoria da autodeterminação, em que se tenta justificar os aspetos que influenciam a volubilidade na motivação intrínseca. O foco da TAC são as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência. Os eventos que decorrem de interações sociais como, por exemplo, o *feedback* podem aumentar a motivação intrínseca, uma vez que implicam o sentimento de competência. A motivação intrínseca não aumentará apenas com o sentimento de competência, é necessário o sentimento de autonomia para que se possa classificar o comportamento como autodeterminado (Deci & Ryan, 2000).

Outra evidência que Deci e Ryan (2000) destacam é que comportamentos coercivos e imposição de objetivos diminuem a motivação intrínseca. Pelo contrário, a possibilidade de escolha aumenta a motivação intrínseca, pois pressupõe maior sentimento de autonomia.

O conceito de motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade para obter algo em troca, sem ser apenas a satisfação da atividade em si mesma. No entanto, isto não significa que a motivação extrínseca não possa trazer sentimentos de autonomia. Deci e Ryan exemplificam esta situação com o exemplo do aluno que faz os trabalhos de casa, porque acredita que isso influenciará positivamente a escolha da sua carreira profissional. No entanto, o estudante poderia fazer os trabalhos de casa apenas por imposição dos pais, sendo que ambas as situações revelam motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Deci e Ryan (2000) definem necessidade básica, fisiológica ou psicológica, como um estado que conduz à saúde e bem-estar quando satisfeita, verificando-se o oposto aquando da

não satisfação destas necessidades. Isto significa que os indivíduos não podem evoluir, de forma saudável, sem satisfazer estas necessidades psicológicas. Os autores salientam a importância desta teoria para pais e educadores, uma vez que fala das condições que favorecem a aprendizagem e a regulação do comportamento, sendo o desenvolvimento cognitivo uma preocupação destes.

A teoria da autodeterminação permite compreender que a possibilidade de exercer influência (i.e., participar) poderá estar associada à satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia. Ou seja, através da participação, a criança poderá a satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas e, por sua vez, contribuir para o seu bem-estar. Assim, a criança, em contexto pré-escolar, estará mais envolvida no processo de aprendizagem se estiver verdadeiramente integrada no processo e a sua voz for ativa relativamente a todas as fases do mesmo.

1.7. Objetivos e hipótese

O presente estudo encontra-se inserido no âmbito do projeto de investigação *Promover as relações entre pares: As ideias e práticas de educadores de infância*. Desta forma, alguns dos resultados deste trabalho são partilhados com outros investigadores, em contextos diferentes de análise.

Com base na revisão teórica, definiu-se como objetivo elaborar um instrumento que permita avaliar as crenças e percepções dos educadores de infância sobre a participação das crianças, na tentativa de contribuir para a compreensão deste constructo multidimensional. Especificamente, pretende-se desenvolver e avaliar as características psicométricas de uma medida de avaliação da percepção dos educadores de infância acerca do grau de implementação do direito de participação em contexto de jardim-de-infância. Paralelamente, pretende-se investigar a relação entre a qualidade dos contextos educativos em contexto pré-escolar e a promoção da participação. Relativamente a este objetivo, e com base nos dados da investigação prévia, formulou-se a seguinte hipótese: o grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância (conforme relatado pelos educadores de infância) está positivamente associado à qualidade das interações educador-criança e das práticas pedagógicas do educador.

II. Método

Nesta secção, será descrita a metodologia utilizada, incluindo a amostra em estudo e os procedimentos para recolher os dados junto dos participantes. A construção do instrumento será apresentada, de forma detalhada, bem como as análises conduzidas para verificação das suas características psicométricas, incluindo indicadores de fidelidade e de validade. Importa realçar que o presente estudo, de natureza quantitativa, está inserido num projeto de investigação mais amplo, com a designação: *Promover as relações entre pares: As ideias e práticas de educadores de infância*. Assim, neste estudo, serão também utilizados dados recolhidos pela equipa de investigação do referido projeto, devidamente sinalizados nesta secção, e que embora tenham sido recolhidos com outros fins, são relevantes para o presente estudo.

2.1. Participantes

Os respondentes que constituem a amostra deste estudo são profissionais da área da educação de infância. Na seleção dos participantes optou-se por considerar, como critério de inclusão, os educadores de infância a exercer funções, responsáveis por salas com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, em estabelecimentos de ensino (públicos, privados com fins lucrativos e privados sem fins).

Neste estudo, participaram 168 indivíduos, na sua maioria do sexo feminino (98%). As idades destes profissionais variaram entre 23 e 63 anos ($M = 45.03$, $DP = 9.29$). A nível da experiência profissional na área da educação de infância, o número de anos variou entre 1 e 36 ($M = 20.71$, $DP = 9.26$).

Relativamente à formação académica, 8 educadores tinham bacharelato, 19 educadores tinham pós-graduação, 110 tinham licenciatura e 31 tinham o grau de mestre. De acordo com os dados obtidos, 61 destes profissionais detinham alguma especialização na área da educação de infância.

No que diz respeito ao número total de crianças no grupo de cada um destes profissionais, os números variaram entre 6 e 27 ($M = 20$, $DP = 4.15$). A tipologia do grupo de crianças sob a responsabilidade do educador dividiu-se em quatro categorias: grupos mistos ($n = 134$), grupos de crianças de 3 anos ($n = 15$), grupos de crianças de 4 anos ($n = 11$) e grupos de crianças de 5 anos ($n = 8$).

A maioria dos educadores exercia funções em entidades públicas ($n = 120$). O setor privado, dividido em instituições sem fins lucrativos e instituições com fins lucrativos, representa cerca de 28.6% das entidades empregadoras destes profissionais.

Importa, ainda, referir que os modelos pedagógicos mais utilizados por estes profissionais são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ($n = 124$), seguidas do Trabalho de Projeto ($n = 99$), Movimento Escola Moderna ($n = 78$) e HighScope ($n = 45$). As respostas à questão sobre o modelo pedagógico não eram mutuamente exclusivas, motivo pelo qual a soma dos valores obtidos é superior ao tamanho da amostra.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças

O questionário desenvolvido no âmbito deste estudo tem como objetivo avaliar (1) as percepções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças, em contexto de jardim-de-infância; e (2) as crenças dos educadores de infância relativamente ao direito de participação das crianças.

2.2.1.1. Construção do questionário

A construção do questionário baseou-se na revisão da literatura sobre o conceito de participação e práticas de participação. Os instrumentos *The Basic Psychological Needs Scale* (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000) e *The Self-Regulation Questionnaires* (Levesque, Williams, Elliot, Pickering, Bodenhamer & Finley, 2007) foram utilizados como referência para a construção do questionário, na medida em que serviram de exemplo para a formulação dos itens.

No sentido de construir a secção sobre as percepções dos educadores relativamente à implementação do direito de participação das crianças, paralelamente à revisão da literatura, foi efetuada análise de conteúdo de documentos nacionais e internacionais relevantes para a identificação de indicadores de participação, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o Movimento Escola Moderna (Formosinho, Lino & Niza, 2007) e o Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). A análise destes documentos permitiu a identificação de 105 unidades de registo consideradas relevantes. Através da análise das unidades de registo,

procedeu-se à operacionalização de 38 itens, que contemplavam várias dimensões presentes na realidade dos contextos pré-escolares como, por exemplo, a possibilidade de a criança poder escolher os materiais a utilizar nas atividades. Os itens foram elaborados de forma a refletir uma formulação positiva, como é possível verificar no seguinte item: “... *incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.*” A construção dos itens foi realizada em parceria com outra investigadora, que se encontra a desenvolver um estudo sobre as relações entre a implementação do direito de participação das crianças, a qualidade de processo dos contextos pré-escolares e dimensões do desenvolvimento sociocognitivo das crianças, no âmbito do projeto de investigação mais amplo previamente referido.

Os itens que constituem a segunda secção do questionário remetem para as crenças dos educadores relativamente à participação da criança na tomada de decisão. Este conjunto de itens foi construído a partir da escada de participação proposta por Hart (1992).

2.2.1.2. Avaliação da Validade Facial

A primeira versão do questionário foi submetida ao escrutínio de peritos na área da psicologia, na construção e validação de instrumentos e/ou na área da qualidade e participação em contextos de educação pré-escolar. Deste modo, cinco peritos procederam à avaliação dos itens quanto à sua relevância, clareza e acessibilidade linguística (ver Anexo A). Com este procedimento, pretendeu-se aferir a validade facial da medida. Os itens foram medidos numa escala de 4 pontos (1 = *Nada relevante*; 2 = *Pouco relevante*; 3 = *Algo Relevante*; 4 = *Muito relevante*). A mesma escala foi utilizada para a clareza e acessibilidade linguística, substituindo a palavra relevante por claro e acessível. A média das pontuações atribuídas pelos peritos foi elevada nos três aspetos em consideração, tanto para a primeira secção (Relevância: $M = 3.8$, $DP = 0.3$, $Min. = 2$, $Max. = 4$; Clareza: $M = 3.6$, $DP = 0.3$, $Min. = 2$, $Max. = 4$; Acessibilidade: $M = 3.4$, $DP = 0.2$, $Min. = 2$, $Max. = 4$), como para a segunda (Relevância: $M = 4$, $DP = 0.0$; Clareza: $M = 3.9$, $DP = 0.3$, $Min. = 2$, $Max. = 4$; Acessibilidade: $M = 3.8$, $DP = 0.1$, $Min. = 3$, $Max. = 3.5$). Na tabela remetida para anexo, pode-se verificar a cotação atribuída por cada perito a cada um dos itens (ver Anexo B).

Após a análise das respostas de cada perito e, considerando os seus comentários e sugestões, eliminaram-se 6 itens. Todos os itens foram novamente revistos e efetuaram-se pequenas alterações em 19 itens, de forma a melhorar a clareza dos mesmos. No final do

processo de revisão, os itens foram reordenados, com base numa listagem de números aleatórios.

2.2.1.3. Teste piloto

Posteriormente ao processo acima descrito, foi conduzido um pré-teste, com base na administração do Questionário a 7 educadores de infância, para aferir se os itens estavam construídos com clareza e para identificar eventuais problemas de formulação. Os respondentes eram todos do sexo feminino e as suas idades variavam entre os 30 e os 49 anos. Na aplicação do questionário, os participantes foram esclarecidos sobre as instruções de preenchimento e foram esclarecidas eventuais dúvidas. O questionário não suscitou dúvidas e o tempo de preenchimento variou entre os 10 e os 15 minutos. Considerando a ausência de dúvidas perante os itens apresentados, não foi necessário efetuar novas modificações ao questionário. A única alteração introduzida no questionário foi a inclusão de informação relativa ao tempo necessário para responder ao mesmo. Pelo facto de não ter sido necessária a alteração de quaisquer itens, estes 7 questionários foram incluídos no estudo, fazendo parte da amostra. Note-se que os educadores que responderam, na fase do teste piloto, cumpriam os critérios de inclusão para participação no estudo.

2.2.1.4. Versão final

A versão final do questionário, conforme utilizada neste estudo, era composta por três partes, sendo a primeira constituída por questões sociodemográficas, incluindo questões sobre os modelos pedagógicos utilizados pelos educadores de infância. A segunda parte era composta por 31 itens destinados a avaliar as percepções dos educadores de infância sobre a implementação do direito de participação das crianças e a terceira parte era composta por 8 itens formulados com o objetivo de medir as crenças destes profissionais. Os itens da primeira secção foram avaliados numa escala de 5 pontos (1 = *Nada típico*, 2 = *Pouco típico*, 3 = *Moderadamente típico*, 4 = *Muito típico*, 5 = *Extremamente típico*); os itens da segunda secção foram avaliados numa escala, igualmente, de 5 pontos (1 = *Discordo totalmente*, 2 = *Discordo*, 3 = *Não concordo nem discordo*, 4 = *Concordo*, 5 = *Concordo totalmente*).

2.2.2. Classroom Assessment Scoring System – Pre-K

Como foi referido, no início da secção do método, foram utilizados dados recolhidos no âmbito de um projeto de investigação mais amplo. Estes dados foram obtidos através da

aplicação de uma medida de observação – o Classroom Assessment Scoring System – Pre-K (CLASS; Pianta, LaParo, & Hamre, 2008) - em contexto de sala de jardim de infância. Esta medida avalia a qualidade das interações entre educadores e crianças (Pianta & Hamre, 2009), tendo sido utilizada, no âmbito deste estudo, para obtenção de dados para estabelecer a validade convergente do instrumento em análise. O CLASS é composto por 10 dimensões, reunidas em 3 domínios: o Apoio Emocional, que se refere ao estabelecimento de relações positivas (Clima positivo e negativo, Sensibilidade do professor e Consideração pelas perspetivas dos alunos); a Organização da Sala, relativa à gestão de comportamentos e atividades que promovem o envolvimento dos alunos (Gestão do comportamento, Produtividade e Formatos de ensino e aprendizagem); e o Apoio a Nível da Instrução, que alude às interações que favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo (Desenvolvimento de conceitos, Qualidade do feedback e Modelação da linguagem).

A aplicação e cotação da medida é efetuada por observadores independentes, que observam as interações, em períodos de 20 minutos, seguidos de uma pausa para efetuarem a cotação. Devem ser realizados, pelo menos, quatro períodos de observação, num mínimo de 2 horas de permanência na sala de jardim de infância. A cotação de cada dimensão varia entre 1 (indicador de uma qualidade pobre) e 7 (indicador de uma qualidade elevada). O observador tem disponíveis exemplos e indicadores que ajudam na cotação (Cadima & Leal, 2013). O acordo interobservadores, verificado em 12 salas, foi calculado com base no coeficiente de correlação intraclasses (*one-way random effects model*), tendo variado entre .56 para o Apoio a Nível da Instrução e .66 para o Apoio Emocional. A consistência interna dos referidos domínios variou entre $\alpha = .82$, na Organização da Sala, e $\alpha = .91$ no CLASS: Nota Global (ver Quadro 2.1.).

Quadro 2.1. Coeficiente de correlação intraclasses (ICC) e alfa de Cronbach para os domínios do CLASS

Domínio	ICC	Alfa de Cronbach
Apoio Emocional	.66	.88
Organização da Sala	.60	.82
Apoio à Instrução	.56	.85
CLASS: Nota Global	.61	.91

2.3. Procedimento

O processo de recolha de dados teve como principal veículo a utilização de uma plataforma *online* (Qualtrics) para divulgação do questionário e recolha de informação. O questionário foi divulgado através de redes sociais e de contactos efetuados, por meio eletrónico, junto de educadores de infância ou pessoas que conheciam educadores de infância que reuniam os critérios de inclusão. Segundo Gosling, Vazire, Srivastava e John (2004), a utilização da internet para aplicação de questionários pode garantir o acesso a amostras de maior dimensão do que aquelas que seriam possíveis de alcançar pelo método tradicional. Além disso, é um método menos dispendioso.

A versão final do questionário (ver anexo C) foi transposta para a versão *online* na plataforma Qualtrics. O instrumento foi distribuído através da divulgação de um *link* com acesso direto ao questionário, precedido das instruções de preenchimento e esclarecendo o respondente que a sua participação era completamente voluntária e anónima, respeitando as exigências éticas, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento informado, garantia de proteção dos dados, participação voluntária e informada e respeito pela dignidade humana, conforme o disposto na American Psychological Association (2010) e no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011).

Na sua versão *online*, o questionário foi construído de forma a exigir resposta obrigatória a todos os itens, com a impossibilidade de avançar para a secção seguinte, sem o completo preenchimento dos itens. O processo de divulgação foi mantido até ter sido assegurado um mínimo de 5 participantes por item, para cada uma das secções.

Além da divulgação do questionário *online*, 40 educadores de infância responsáveis por salas participantes no projeto de investigação mais alargado, previamente referido, e observadas com base no CLASS, foram convidados a responder ao questionário através do preenchimento em suporte de papel.

Verificou-se, após o procedimento de recolha de dados *online*, um erro na elaboração do questionário na plataforma Qualtrics, que resultou na repetição de dois itens. A retificação deste erro, no decorrer do procedimento de análise dos dados, resultou na utilização de 30 itens na secção relativa às perceções dos educadores acerca da implementação do direito de participação das crianças.

2.4. Análises

No sentido de cumprir o objetivo deste estudo e de testar a hipótese formulada, foram efetuadas várias análises, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte. Recorrendo-se ao programa informático IBM SPSS 22, amplamente utilizado em ciências sociais (Marôco, 2014), foram realizadas as seguintes análises:

- redução de variáveis através de análise factorial (método dos componentes principais);
- verificação da fidelidade dos dados (i.e., consistência interna), recorrendo ao Alfa de Cronbach;
- determinação da normalidade das distribuições, utilizando o Teste de Kolmogorov-Smirnov;
- comparação das médias das subescalas resultantes da Análise de Componentes Principais, em função de variáveis sociodemográficas, através do Teste *t* de Student e da ANOVA;
- comparação das médias das subescalas resultantes da Análise de Componentes Principais, em função de variáveis sociodemográficas, através do Teste Mann-Whitney e do teste de Kruskal-Wallis;
- coeficiente de correlação Rho de Spearman entre variáveis sociodemográficas e subescalas resultantes da Análise de Componentes Principais;
- coeficiente de correlação Rho de Spearman entre as subescalas de cada uma das secções do questionário e entre estas subescalas e os domínios do CLASS.

As análises foram realizadas separadamente para a secção das percepções e para a secção das crenças. Relativamente à interpretação estatística dos cálculos efetuados, esta foi baseada no valor alfa de .05 (Laureano, 2013).

III. Resultados

3.1. Percepções dos Educadores de Infância Sobre a Implementação do Direito de Participação das Crianças

3.1.1. Estatísticas descritivas

Os resultados obtidos através das estatísticas descritivas dos itens (Quadro 3.1.) permitiram verificar que, em média, os educadores atribuíram a cotação de *pouco típico* a itens que remetem para limitações na participação e pontuações superiores aos itens relativos a diferentes formas de participação das crianças.

A análise inferencial da distribuição dos itens foi realizada através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, sendo a amostra superior a 30 (Laureano, 2013), tendo-se verificado a violação dos pressupostos da normalidade. Através da comparação entre a média aritmética e a média aparada a 5%, constatou-se que os valores são muito similares, pelo que se optou por manter os *outliers* (Pallant, 2005), sendo que nunca se verificaram mais de 6 *outliers* por item.

Coutinho (2014) enuncia que existem várias formas de determinar a fidelidade dos dados obtidos com base na aplicação de um instrumento. Dos vários coeficientes para determinar a fidelidade dos dados, Coutinho (2014) sugere que o Alfa de Cronbach (α), para a análise da consistência interna, é apropriado a questionários com escalas tipo Likert. Nesse sentido, considerou-se adequado aplicar este coeficiente no estudo do questionário em análise.

A título exploratório, no sentido de informar acerca da adequação de eventuais análises com base numa escala única de percepções dos educadores, calculou-se o Alfa de Cronbach para a totalidade dos itens desta secção. Assim, quando considerados os 30 itens relativos às percepções dos educadores de infância sobre a implementação do direito de participação das crianças, em contexto de jardim de infância, $\alpha = .70$. Após a inversão de 8 itens que apresentavam correlações negativas com o total da escala e de um item formulado em sentido inverso, do ponto de vista conceptual, obteve-se um coeficiente Alfa de Cronbach de .88.

Quadro 3.1. Estatísticas descritivas dos itens relativos às perceções dos educadores acerca da implementação do direito de participação em contexto de jardim de infância (N = 168)

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
... incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.	4.48	0.60	2.00	5.00	-0.84	0.63
...sou eu que escolho os companheiros de brincadeira das crianças de modo a evitar problemas e a atingir determinados objetivos. (Invertido)	1.67	0.75	1.00	4.00	0.89	0.24
...as crianças escolhem os parceiros de brincadeira.	4.61	0.58	2.00	5.00	-1.36	1.87
...as crianças são informadas acerca das atividades planeadas por mim.	4.29	0.89	1.00	5.00	-1.33	1.38
...estimulo as crianças a expressar publicamente a sua opinião (e.g., debates).	4.66	0.56	3.00	5.00	-1.43	1.11
...as crianças fazem propostas de atividades e brincadeiras aos adultos.	4.30	0.68	2.00	5.00	-0.70	0.31
...todas as crianças fazem os mesmos trabalhos, com os mesmos materiais. (Invertido)	2.63	1.05	1.00	5.00	0.29	-0.19
...as crianças escolhem os materiais utilizados nas atividades.	3.78	0.75	2.00	5.00	0.03	-0.58
...proporciono oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões.	4.55	0.58	3.00	5.00	-0.85	-0.26
...sou eu que defino o plano de atividades de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos que me propus atingir com o grupo. (Invertido)	3.27	0.96	1.00	5.00	-0.16	-0.22
...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.).	4.74	0.52	3.00	5.00	-1.85	2.62
...as regras indispensáveis à vida em comum são elaboradas em conjunto com as crianças.	4.59	0.58	2.00	5.00	-1.27	1.62
...as crianças participam na definição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala.	4.43	0.64	2.00	5.00	-0.84	0.30
...defino o plano de atividades em conjunto com as crianças.	3.57	0.95	1.00	5.00	-0.21	-0.32
...as crianças têm liberdade de movimentos e podem decidir onde brincar/trabalhar.	4.42	0.69	1.00	5.00	-1.23	2.56
...proporciono oportunidades diárias para as crianças partilharem as suas vivências pessoais nas atividades de grupo.	4.45	0.64	3.00	5.00	-0.72	-0.48
...a maior parte dos materiais expostos foi elaborada pelas crianças.	4.30	0.93	1.00	5.00	-1.39	1.51
...sou eu que defino as regras que as crianças têm que cumprir. (Invertido)	2.06	0.91	1.00	5.00	0.56	-0.21
...os trabalhos e materiais expostos estão colocados ao nível e ao alcance das crianças.	4.14	0.85	1.00	5.00	-0.75	0.19
...as crianças sabem que há momentos para trabalhar e momentos para conversar. (Invertido)	4.24	0.86	1.00	5.00	-1.44	2.95
...sou eu que defino a organização das áreas e materiais em função das características do espaço e dos objetivos que me propus atingir com o grupo. (Invertido)	3.53	0.93	1.00	5.00	-0.07	-0.43
...modifico os meus planos para desenvolver atividades relacionadas com os interesses momentâneos das crianças.	4.40	0.60	2.00	5.00	-0.61	0.37
...as crianças decidem onde sentar-se, durante as refeições.	3.21	1.34	1.00	5.00	-0.15	-1.15
...são as crianças que escolhem os temas para os projetos a desenvolver.	3.67	0.97	1.00	5.00	-0.42	0.08
...o horário é determinado por mim ou pela coordenação e as crianças sabem que têm de o cumprir. (Invertido)	3.65	1.00	1.00	5.00	-0.47	-0.07
...as crianças participam na tomada de decisões relativas à organização / dinâmica do jardim de infância (e.g., horários; regras; passeios).	2.79	1.13	1.00	5.00	0.01	-0.75
...as crianças participam nos momentos de avaliação do trabalho desenvolvido.	4.04	0.91	1.00	5.00	-0.75	0.28
...sou eu que defino as atividades e brincadeiras, de acordo com os materiais e espaço disponíveis. (Invertido)	2.39	1.00	1.00	5.00	0.33	-0.37
...as crianças são responsáveis pelo registo das atividades que escolhem.	3.75	0.95	1.00	5.00	-0.57	0.01
...as situações problemáticas são debatidas em grupo, tentando que as crianças encontrem as suas próprias soluções.	4.33	0.69	2.00	5.00	-0.99	1.41

3.1.2. Análise de Componentes Principais

Os 30 itens relativos às percepções dos educadores de infância acerca da implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância foram submetidos a uma análise de componentes principais. A verificação dos pressupostos foi aferida previamente, através da adequabilidade dos dados (rácio de, pelo menos, 5 educadores de infância por cada item) e de uma matriz de correlações favorável entre os itens, com vários valores superiores a .30. O valor de Kaiser-Meyer-Olkin foi de .82, o que excede o valor recomendado, e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou valor estatisticamente significativo ($p < .001$) (Pallant, 2005).

A análise de componentes principais permitiu identificar sete componentes com *eigenvalues* superiores a 1. No entanto, após a análise do *scree plot* e o cálculo de uma análise paralela (Patil, Singh, Mishra, & Donovan, 2007), verificou-se que uma solução de dois componentes parecia ser mais adequada. No decurso da análise de componentes principais e para interpretar melhor os componentes, foi realizada uma rotação oblíqua Oblimin, que convergiu após cerca de 60 iterações. De forma sequencial, foram eliminados 4 itens (...as crianças escolhem os parceiros de brincadeira; ...as crianças são informadas acerca das atividades planeadas por mim.; ...as crianças escolhem os materiais utilizados nas atividades. ; ...defino o plano de atividades em conjunto com as crianças) que contribuíam de forma idêntica para ambos os componentes ou que não contribuíam para nenhum componente, até à obtenção da solução final, apresentada no Quadro 3.2.

Após as referidas análises, procedeu-se à nomeação dos componentes ou subescalas identificadas na análise de componentes principais. O primeiro componente agrega itens que remetem para a liberdade de expressão e para aspetos relacionados com a definição de regras e responsabilidade por tarefas diárias, pelo que se adotou o nome Expressão e Responsabilidade das Crianças (ERC). Os itens que constituem o segundo componente configuram essencialmente questões relacionadas com a iniciativa da decisão pelo adulto, pelo que este componente foi designado como Tomada de Decisão pelo Adulto (TDA). Os dois componentes explicam 35.62% da variância total, sendo que o componente ERC explica 25.29% e o componente TDA explica 10.33% da variância.

Quadro 3.2. Resultados da análise de componentes principais dos itens relativos às percepções dos educadores de infância sobre a implementação do direito de participação das crianças (Comunalidades, Matriz de padrão e de estrutura) (N = 168)

Item	Comunalidades	Matriz de padrão		Matriz de estrutura	
		Componente		Componente	
		1	2	1	2
...estimulo as crianças a expressar publicamente a sua opinião (e.g., debates).	0.51	.75	.18	.69	-.06
...proporciono oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões.	0.52	.74	.09	.72	-.15
...proporciono oportunidades diárias para as crianças partilharem as suas vivências pessoais nas atividades de grupo.	0.49	.71	.03	.70	-.20
...as crianças participam na definição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala.	0.48	.64	-.13	.68	-.34
...as crianças fazem propostas de atividades e brincadeiras aos adultos.	0.40	.61	-.07	.63	-.27
...as regras indispensáveis à vida em comum são elaboradas em conjunto com as crianças.	0.34	.58	-.01	.58	-.19
...as crianças participam nos momentos de avaliação do trabalho desenvolvido.	0.45	.58	-.20	.64	-.38
...as situações problemáticas são debatidas em grupo, tentando que as crianças encontrem as suas próprias soluções.	0.34	.57	-.03	.58	-.22
...modifico os meus planos para desenvolver atividades relacionadas com os interesses momentâneos das crianças.	0.30	.57	.11	.53	-.07
... incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.	0.32	.56	-.02	.57	-.20
...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.).	0.25	.51	.04	.50	-.12
...as crianças têm liberdade de movimentos e podem decidir onde brincar/trabalhar.	0.31	.51	-.12	.55	-.28
...os trabalhos e materiais expostos estão colocados ao nível e ao alcance das crianças.	0.22	.47	.00	.47	-.15
...as crianças são responsáveis pelo registo das atividades que escolhem.	0.23	.41	-.16	.46	-.28
...a maior parte dos materiais expostos foi elaborada pelas crianças.	0.21	.38	-.16	.43	-.28
...sou eu que defino a organização das áreas e materiais em função das características do espaço e dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	0.55	.07	.76	-.17	.74
...sou eu que defino o plano de atividades de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	0.52	-.05	.71	-.28	.72
...sou eu que defino as atividades e brincadeiras, de acordo com os materiais e espaço disponíveis.	0.48	-.09	.66	-.30	.69
...sou eu que defino as regras que as crianças têm que cumprir.	0.41	-.05	.62	-.24	.64
...todas as crianças fazem os mesmos trabalhos, com os mesmos materiais.	0.39	-.06	.60	-.25	.62
... são as crianças que escolhem os temas para os projetos a desenvolver. (Invertido)	0.48	-.24	.58	-.42	.66
...as crianças sabem que há momentos para trabalhar e momentos para conversar.	0.30	.28	.57	.10	.48
...o horário é determinado por mim ou pela coordenação e as crianças sabem que têm de o cumprir.	0.22	.05	.48	-.10	.46
...sou eu que escolho os companheiros de brincadeira das crianças de modo a evitar problemas e a atingir determinados objetivos.	0.19	-.05	.41	-.18	.43
...as crianças participam na tomada de decisões relativas à organização / dinâmica do jardim de infância (e.g., horários; regras; passeios). (Invertido)	0.21	-.20	.35	-.310	.41
...as crianças decidem onde sentar-se, durante as refeições. (Invertido)	0.14	-.14	.31	-.235	.35

No caso da subescala Tomada de Decisão pelo Adulto, foram identificados 3 itens que contribuíam negativamente para o componente e que, por isso, foram invertidos na solução final, como se pode verificar no Quadro 3.2.

O coeficiente alfa de Cronbach para a subescala Expressão e Responsabilidade das Crianças foi de .85 e para a subescala Tomada de Decisão pelo Adulto foi de .78, sugerindo uma boa consistência interna (Pallant, 2005).

As estatísticas descritivas das subescalas relativas às percepções dos educadores sobre a implementação do direito de participação das crianças figuram no Quadro 3.3. A média das respostas à subescala Tomada de Decisão pelo Adulto indica que, de um modo geral, o peso dos adultos na tomada de decisão é moderado. As percepções sobre a Expressão e Responsabilidade das Crianças apresentaram médias elevadas, indicativas que os educadores participantes consideram que as crianças têm liberdade de expressão e podem ser responsáveis por tarefas diárias.

Quadro 3.3. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados das subescalas relativas às percepções sobre a implementação do direito de participação das crianças (N=168)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Expressão e Responsabilidade das Crianças	4.38	0.40	3.07	5.00
Tomada de Decisão pelo Adulto	2.89	0.56	1.55	4.27

3.1.3. Diferenças nas percepções sobre a implementação do direito de participação das crianças, em função de variáveis sociodemográficas

As comparações entre grupos foram calculadas através de testes paramétricos e não paramétricos. No caso dos primeiros, perante a distribuição normal da subescala Tomada de Decisão pelo Adulto, calculou-se o teste *t* de Student (para dois grupos independentes) e a análise de variância univariada – ANOVA (para mais de dois grupos independentes). Os testes não paramétricos utilizados, uma vez que a subescala Expressão e Responsabilidade das Crianças apresentava distribuição não normal, foram os testes de Mann-Whitney (para dois grupos independentes) e o Kruskal-Wallis (para mais de dois grupos independentes). A análise inferencial das distribuições foi apurada através do teste de Kolmogorov-Smirnov.

Através do teste *t* de Student, procurou averiguar-se se existiam diferenças nas percepções dos educadores relativamente à Tomada de Decisão pelo Adulto, em função da idade e da experiência de trabalho na área de educação de infância, dos educadores de

infância participantes. Para realizar estes cálculos, efetuou-se uma recodificação destas variáveis (idade e experiência) através da divisão da amostra pelo valor da mediana. Os resultados do teste *t* de Student indicaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas percepções relativas à Tomada de Decisão pelo Adulto, em função da idade dos educadores ($t_{(165)} = 0.788, p = .432$) e dos anos de experiência em educação de infância ($t_{(165)} = 1.430, p = .155$).

A *one-way* ANOVA foi utilizada para verificar se existiam diferenças nas percepções dos educadores relativamente à Tomada de Decisão pelo Adulto, em função do tipo de instituição em que o educador trabalhava, bem como em função do tipo de grupo de crianças que tinha sob a sua responsabilidade. O tipo de instituição em que o educador trabalhava encontrava-se dividido em público, privado com fins lucrativos e privado sem fins lucrativos. Os resultados do teste *one-way* Anova permitiram verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os educadores que trabalhavam no sector público ou no sector privado com e sem fins lucrativos relativamente às percepções sobre a Tomada de Decisão pelo Adulto nas salas de jardim de infância ($F_{(2;165)} = 1.474, p = .232$).

Relativamente ao tipo de grupo que os educadores tinham sob a sua responsabilidade, consideraram-se em quatro grupos, de acordo com a idade das crianças: 3 anos, 4 anos, 5 anos e mistos (i.e., grupos heterogéneos, em termos da idade das crianças). O teste *one-way* Anova indicou que existiam diferenças estatisticamente significativas nas percepções sobre a Tomada de Decisão pelo Adulto, em função do tipo de grupo das crianças ($F_{(3;164)} = 4.771, p = .003$). Para verificar quais os grupos que diferiam entre si, recorreu-se ao teste de comparações múltiplas Scheffe, uma vez que existia homogeneidade de variâncias. Assim, foram apuradas diferenças estatisticamente significativas entre os educadores que tinham grupos de crianças de 4 anos e os educadores que tinham sob a sua responsabilidade grupos mistos ($p = .029$). Os educadores com grupos mistos obtiveram uma média de respostas inferior ($M = 2.82$), face aos educadores com grupos de crianças de 4 anos ($M = 3.34$). Estima-se, com um nível de confiança de 95%, que o verdadeiro valor médio das respostas nesta subescala se situa entre 2.73 e 2.91 para os educadores com grupos de crianças mistos. Para o caso dos educadores com grupos de crianças de 4 quatro anos, esses valores situam-se entre 2.88 e 3.81.

No que diz respeito às percepções dos educadores sobre a Expressão e Responsabilidade das Crianças, foram efetuados testes não paramétricos, devido à violação do pressuposto de normalidade da distribuição. À semelhança dos resultados obtidos para as percepções sobre a Tomada de Decisão pelo Adulto, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da idade ($U = 3111.500, z = -1.053, p = .292$) e da

experiência em educação de infância ($U = 3210.500$, $z = -0.756$, $p = .450$), nas percepções relativas à Expressão e Responsabilidade das Crianças.

Aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis a fim de verificar a existência de diferenças nas percepções sobre a Expressão e Responsabilidade das Crianças em função do tipo de instituição onde os educadores estavam integrados. Neste caso, os resultados do referido teste revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas, em função do tipo de instituição em que os educadores trabalhavam ($H_{(2)} = 7.108$, $p = .029$). Utilizou-se o teste de comparação múltipla Scheffe, que é bastante robusto perante a violação do pressuposto da normalidade, para identificar entre que grupos se verificaram diferenças. Essas diferenças ($p = .030$) encontraram-se entre o setor público ($M = 4.42$) e o setor privado com fins lucrativos ($M = 4.17$). Considerando um nível de confiança de 95%, estima-se que o verdadeiro valor médio das respostas à subescala se situa entre 4.35 e 4.49 para o setor público e entre 3.97 e 4.36 para o setor privado com fins lucrativos, sendo a variabilidade dos dados superior neste último grupo.

No que diz respeito ao tipo de grupo sob a responsabilidade dos educadores, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($H_{(3)} = 8.671$, $p = .034$). Contudo, após o cálculo do teste de comparação múltipla Scheffe, não foram encontradas diferenças entre pares de grupos.

3.1.4. Correlações entre os componentes relativos às percepções de implementação do direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas

De modo a verificar a direção e magnitude das associações entre dois componentes obtidos na análise de componentes principais e entre estas e determinadas variáveis sociodemográficas, foram calculados coeficientes de correlação de Spearman, uma vez que a maioria das variáveis em análise apresentava distribuição não normal.

No Quadro 3.4., é possível verificar a existência de uma associação positiva, estatisticamente significativa, entre as percepções sobre a Expressão e Responsabilidade das Crianças e o número total de crianças no grupo do educador bem como uma associação negativa, estatisticamente significativa, entre as percepções de Tomada de Decisão pelo Adulto e as habilitações académicas do educador de infância. Finalmente, apurou-se uma associação negativa moderada, estatisticamente significativa, entre as percepções de Tomada de Decisão pelo Adulto e as percepções relativas à Expressão e Responsabilidade das Crianças.

Quadro 3.4. Coeficientes de correlação de Spearman entre as percepções de implementação do direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas (N=168)

	1	2	3	4
1. Habilitações académicas do educador	---			
2. Número total de crianças no grupo do educador	-.05	---		
3. Anos de serviço como educador de infância	-.21**	.09	---	
4. Expressão e Responsabilidade das crianças	.05	.16*	.02	---
5. Tomada de decisão pelo adulto	-.26**	-.07	-.02	-.40**

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

3.2. Crenças dos Educadores Sobre o Direito de Participação das Crianças

3.2.3. Estatísticas descritivas

As estatísticas descritivas dos itens relativos às crenças dos educadores sobre o direito de participação das crianças são apresentadas no Quadro 3.5. A análise inferencial da distribuição dos itens foi efetuada através do Teste de Kolmogorov-Smirnov. Verificou-se a violação do pressuposto da normalidade em todos os itens. Uma vez que se constatou, através da comparação entre a média aritmética e a média aparada a 5%, que os valores são muito similares, optou-se por manter os *outliers* identificados (Pallant, 2005), à semelhança do que aconteceu na secção anterior.

Conduzida a título exploratório, a análise da consistência interna da versão completa desta secção, considerando a totalidade dos 8 itens, através do Alfa de Cronbach, revelou um resultado muito baixo ($\alpha = .31$). No entanto, após a inversão dos itens que apresentavam correlação negativa com o total da escala (As crianças em idade pré-escolar devem ser bem informadas acerca dos planos dos adultos, de forma a promover o seu envolvimento; As crianças em idade pré-escolar podem ser parceiras na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância; As crianças em idade pré-escolar têm competências para se organizarem de forma a propor e desenvolver projetos úteis no jardim de infância), o coeficiente Alfa apresentou um valor de $\alpha = .70$.

Quadro 3.5. *Estatísticas descritivas dos itens relativos às crenças dos educadores acerca do direito de participação das crianças (N=168)*

Item	M	DP	Mín.	Máx.	Assimetria	Curtose
As crianças em idade pré-escolar devem ser bem informadas acerca dos planos dos adultos, de forma a promover o seu envolvimento.	4.32	0.81	1.00	5.00	-1.36	2.14
As crianças em idade pré-escolar não têm ainda competências para tomar decisões acerca do seu dia a dia.	1.60	0.78	1.00	5.00	1.81	4.61
As crianças em idade pré-escolar podem ser parceiras na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância.	4.53	0.61	2.00	5.00	-1.28	2.17
As crianças em idade pré-escolar não devem ser sobrecarregadas com decisões.	2.44	1.20	1.00	5.00	0.34	-1.17
É importante consultar as crianças mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos.	3.09	1.10	1.00	5.00	-0.06	-1.02
As crianças em idade pré-escolar devem ser orientadas pelos adultos de forma a fazerem as escolhas que os adultos sabem ser melhores para os interesses das crianças.	2.89	1.12	1.00	5.00	-0.01	-1.08
As crianças em idade pré-escolar têm competências para se organizarem de forma a propor e desenvolver projetos úteis no jardim de infância.	4.23	0.73	2.00	5.00	-0.98	1.40
As crianças em idade pré-escolar encontram-se numa fase do desenvolvimento em que a sua capacidade de expressão é limitada.	1.73	0.78	1.00	5.00	1.40	2.75

3.2.4. Análise de Componentes Principais

À semelhança das análises para a secção relativa às percepções dos educadores acerca da implementação do direito de participação em contexto de jardim de infância, efetuou-se a análise de componentes principais da secção relativa às crenças sobre o direito de participação das crianças. Os pressupostos foram verificados previamente, tendo-se assegurado mais de 10 educadores por cada item e obtido uma matriz de correlações entre os itens com vários valores superiores a .30. O valor de Kaiser-Meyer-Olkin foi de .75 e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou valor estatisticamente significativo ($p < .001$) (Pallant, 2005).

A análise de componentes principais desta secção convergiu em cerca de 15 iterações, tendo sido extraídos três componentes com *eigenvalues* superiores a 1. A opção de extrair os três componentes foi confirmada através da análise do *scree plot* e de uma análise paralela. Foi efetuada uma rotação oblíqua *Oblimin*.

No Quadro 3.6., é possível verificar as comunalidades, com todos os valores superiores a .30, a matriz de padrão com os valores dos *loadings* de cada componente e os valores da matriz de estrutura.

Quadro 3.6. Resultados da análise de componentes principais dos itens relativos às crenças dos educadores sobre o direito de participação das crianças (Comunalidades, Matriz de padrão e de estruturas) (N=168)

Item	Comunalidades	Matriz de padrão			Matriz de estruturas		
	0.62	Componente			Componente		
		1	2	3	1	2	3
É importante consultar as crianças mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos.	0.62	.75	-.15	.02	.77	-.27	.24
As crianças em idade pré-escolar devem ser orientadas pelos adultos de forma a fazerem as escolhas que os adultos sabem ser melhores para os interesses das crianças.	0.73	.84	.12	.08	.84	-.03	.26
As crianças em idade pré-escolar devem ser bem informadas acerca dos planos dos adultos, de forma a promover o seu envolvimento.	0.69	.32	.81	-.06	.18	.77	-.16
As crianças em idade pré-escolar podem ser parceiras na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância.	0.63	-.33	.69	.04	-.43	.73	-.20
As crianças em idade pré-escolar têm competências para se organizarem de forma a propor e desenvolver projetos úteis no jardim de infância.	0.63	-.35	.61	-.13	-.47	.69	-.35
As crianças em idade pré-escolar não têm ainda competências para tomar decisões acerca do seu dia a dia.	0.62	.20	-.16	.66	.39	-.34	.75
As crianças em idade pré-escolar não devem ser sobrecarregadas com decisões.	0.62	-.14	-.15	.76	.07	-.30	.76
As crianças em idade pré-escolar encontram-se numa fase do desenvolvimento em que a sua capacidade de expressão é limitada.	0.66	.05	.21	.82	.22	.02	.78

Após a identificação dos componentes, procedeu-se à designação das subescalas resultantes da análise de componentes principais. O primeiro componente reúne itens que remetem para a responsabilidade da tomada de decisão pelos adultos, tendo sido designado de Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto (TDRA). O segundo componente remete para as competências da criança para a tomada de decisão, tendo sido designado Criança Competente para Tomada de Decisão (CCTD). O último componente inclui itens que incidem sobre limitações nas competências das crianças para a tomada de decisão, sendo designado como Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança (IIRPC). Os três componentes explicam 64.88% da variância total, sendo que o primeiro componente explica 35.33%, o segundo explica 15.35% e o terceiro explica 14.19% da variância.

A verificação da consistência interna das três subescalas permitiu obter os seguintes resultados: subescala TDRA, $r = .64$; subescala CCTD, $\alpha = .60$; subescala IIRPC, $\alpha = .62$. O valor do Alfa de Cronbach é questionável, mas um valor relativamente baixo era esperado, uma vez que cada subescala é constituída por um número muito reduzido de itens.

No Quadro 3.7. encontram-se os resultados descritivos obtidos para cada subescala. A subescala Criança Competente para Tomada de Decisão apresenta valores superiores relativamente às outras subescalas, o que indica que, de uma maneira geral, os educadores consideram que as crianças têm capacidade para participar na tomada de decisão. A média da subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto é reveladora de uma tendência moderada para acreditar que o adulto deve ser responsável pela tomada de decisão. Os valores mais baixos obtidos para a terceira subescala, indicam que a crença de que a imaturidade das crianças constitui um obstáculo à participação da criança na tomada de decisão reúne pouca concordância por parte dos educadores.

Quadro 3.7. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados das subescalas relativas às Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças (N=168)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín.	Máx.
Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto	2.99	0.95	1.00	5.00
Criança Competente para Tomada de Decisão	4.36	0.54	2.33	5.00
Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança	1.92	0.71	1.00	4.67

3.2.5. Diferenças nas Crenças dos Educadores Sobre o Direito de Participação das Crianças, em função de variáveis sociodemográficas

Para a análise de eventuais diferenças nos três componentes relativos às crenças sobre o direito de participação das crianças, em função de variáveis sociodemográficas, recorreu-se a testes não paramétricos, uma vez que todas as subescalas apresentavam distribuições não normais, previamente verificadas com recurso ao teste de Kolmogorov-Smirnov.

Assim, foram efetuados testes de Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças nas três subescalas, em função da idade e da experiência dos educadores. Verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas, em função da idade dos educadores: Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, $U = 3070.500$, $z = -.113$, $p = .910$; Criança Competente para Tomada de Decisão, $U = 3128.500$, $z = -.058$, $p = .953$; Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança, $U = 2850.000$, $z = -1.032$, $p = .302$. À semelhança do que aconteceu ao nível da idade, também não se

verificaram diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas em função dos anos de experiência em educação de infância: Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, $U = 2899.500$, $z = -.763$, $p = .445$; Criança Competente para Tomada de Decisão, $U = 2993.000$, $z = -.579$, $p = .563$; Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança, $U = 3101.500$, $z = -.194$, $p = .846$.

O teste de Kruskal-Wallis foi realizado para analisar se existiam diferenças nas três subescalas em função do tipo de instituição em que os educadores trabalhavam, ou seja, no setor público ou no sector privado com e sem fins lucrativos. Mais uma vez, verificou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas: Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, $H_{(2)} = 4.631$, $p = .099$; Criança Competente para Tomada de Decisão, $H_{(2)} = 0.505$, $p = .777$; Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança, $H_{(2)} = 1.656$, $p = .437$.

No que diz respeito ao tipo de grupo que os educadores tinham sob a sua responsabilidade, aplicou-se também o teste Kruskal-Wallis. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas numa das subescalas. Os resultados obtidos nas subescalas Criança Competente para Tomada de Decisão ($H_{(3)} = 7.367$, $p = .061$) e Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança ($H_{(3)} = 1.090$, $p = .780$) evidenciam a ausência de diferenças estatisticamente significativas em função do tipo de grupo. Na subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, apuraram-se diferenças estatisticamente significativas em função do tipo de grupo de crianças que o educador tinha sob a sua responsabilidade, $H_{(3)} = 8.155$, $p = .043$. A fim de verificar quais os grupos que diferiam entre si, calculou-se o teste de comparação múltipla Scheffe, robusto à violação do pressuposto de normalidade, tendo-se apurado diferenças estatisticamente significativas ($p = .047$) entre os educadores que tinham grupos de crianças com 4 anos ($M = 3.36$) e os educadores que tinham grupos de crianças com 5 anos ($M = 2.07$). Perante um nível de confiança de 95%, estima-se que o verdadeiro valor médio das respostas à subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto situa-se entre 2.84 e 3.88 para os educadores com grupos de crianças de 4 anos e entre 1.39 e 2.74 para os educadores com grupos de crianças de 5 anos.

3.2.6. Correlações entre os componentes relativos às Crenças Sobre o direito de Participação das Crianças e variáveis sociodemográficas

Neste ponto, apresentam-se os coeficientes de correlação de Spearman calculados a fim de verificar a direção e magnitude das associações entre as subescalas relativas a crenças

sobre o direito de participação das crianças e variáveis sociodemográficas. A escolha do referido teste deveu-se ao facto de a maioria das variáveis em análise apresentar distribuição não normal.

No Quadro 3.8., é possível verificar a existência de associações negativas fracas entre as habilitações académicas do educador e a subescala Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança. A subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto estava associada com a subescala Criança Competente para Tomada de Decisão de forma negativa e com intensidade moderada e com a subescala Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança de forma positiva e moderada. Verificaram-se associações negativas e de intensidade moderada entre a subescala Criança Competente para Tomada de Decisão e a subescala Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança.

Quadro 3.8. Coeficientes de correlação de Spearman relativos às Crenças Sobre o Direito de Participação e variáveis sociodemográficas (N=168)

	1	2	3	4	5
1. Habilitações académicas do educador	---				
2. Número total de crianças no grupo do educador	-.05	---			
3. Anos de serviço como educador de infância	-.21**	.09	---		
4. Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto	-.14	-.06	.14	---	
5. Criança Competente para Tomada de Decisão	.04	.16	-.10	-.32**	---
6. Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança	-.22**	-.03	.04	.32**	-.39**

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

3.3. Correlações entre as percepções e crenças dos educadores sobre a participação das crianças e a qualidade observada em salas de jardim de infância

As análises que se seguem tiveram como objetivo determinar (1) as associações entre as percepções dos educadores de infância sobre a implementação do direito de participação das crianças em contextos pré-escolares e as suas crenças sobre o direito de participação das crianças e (2) as associações entre as percepções e crenças dos educadores sobre a participação das crianças e a qualidade de processo observada em salas de jardim de infância. Nas associações entre percepções e crenças dos educadores, o número de participantes considerado foi o da totalidade da amostra ($N = 168$). Nas associações entre percepções e crenças dos educadores e os dados obtidos com base no CLASS, foram considerados apenas os dados dos educadores que responderam ao inquérito e foram, simultaneamente, observados em contexto

de sala ($N = 40$). Nas referidas análises, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, uma vez que a maioria das variáveis apresentava distribuição não normal.

O Quadro 3.9. apresenta as correlações entre as subescalas relativas às percepções e as subescalas relativas às crenças dos educadores de infância sobre a participação das crianças, considerando a totalidade da amostra. As três subescalas referentes às crenças sobre o direito de participação das crianças encontram-se associadas às duas subescalas relativas às percepções sobre a implementação deste direito, com diferentes graus de intensidade e direção. A subescala Expressão e Responsabilidade das Crianças encontrava-se negativamente associada às subescalas Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto (intensidade fraca) e Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança (intensidade moderada). A subescala Expressão e Responsabilidade das Crianças apresentava, ainda, relação com a subescala Criança Competente para Tomada de Decisão, mas, neste caso, de forma positiva e moderada.

No caso da subescala Tomada de Decisão pelo Adulto, verificou-se uma associação positiva forte com a subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto e uma associação positiva moderada com a subescala Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança. Verificou-se ainda uma associação negativa moderada entre a subescala Tomada de Decisão pelo Adulto e Criança Competente para Tomada de Decisão.

Quadro 3.9. Correlações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre participação (N=168)

	1	2	3	4
<i>Percepções sobre a implementação do direito de participação</i>				
1. Expressão e Responsabilidade das Crianças	---			
2. Tomada de Decisão pelo Adulto	-.41**	---		
<i>Crenças sobre o direito de participação das crianças</i>				
3. Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto	-.22**	.50**	---	
4. Criança Competente para Tomada de Decisão	.41**	-.32**	-.32**	---
5. Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança	-.34**	.35**	.32**	-.39**

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

No Quadro 3.10., são apresentadas as correlações entre as subescalas relativas às percepções e crenças dos educadores sobre participação e os resultados relativos à qualidade observada nas salas, avaliada com base no CLASS. Apenas foram apuradas associações estatisticamente significativas, negativas e de intensidade moderada, entre os três domínios e a pontuação total do CLASS e a subescala relativa às percepções de Tomada de Decisão pelo

Adulto. A subescala Expressão e Responsabilidade das Crianças bem como as três subescalas relativas a crenças sobre participação das crianças não apresentaram correlações estatisticamente significativas com os domínios do CLASS.

Quadro 3.10. Correlações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre participação e a qualidade observada com o CLASS (N=40)

	CLASS			
	Apoio Emocional	Organização da Sala	Apoio à Instrução	CLASS (pontuação total)
<i>Percepções sobre a implementação do direito de participação</i>				
Expressão e Responsabilidade das Crianças	.26	.22	.19	.28
Tomada de Decisão pelo Adulto	-.47**	-.34*	-.51**	-.49**
<i>Crenças sobre o direito de participação das crianças</i>				
Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto	-.15	-.15	-.30	-.23
Criança Competente para Tomada de Decisão	-.04	.06	-.01	.00
Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança	.06	.06	.05	.09

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

IV. Discussão

Nesta secção, serão discutidos os resultados obtidos, mediante os postulados teóricos, a investigação prévia, os objetivos e hipóteses formulados. Serão, ainda, tecidas considerações sobre as metodologias adotadas e as limitações do presente estudo.

De seguida, serão discutidos os resultados obtidos para cada uma das secções do *Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças*.

4.1. Percepções acerca da implementação do direito de participação das crianças em contextos pré-escolares

Relembrando o objetivo deste estudo, pretendeu-se desenvolver e avaliar as características psicométricas de uma medida de avaliação das percepções dos educadores de infância acerca do grau de implementação do direito de participação das crianças, em contexto de jardim de infância. Deste modo, procedeu-se à verificação da validade de constructo através de uma análise de componentes principais. Esta análise permitiu identificar dois componentes relativos às percepções dos educadores sobre a implementação do direito de participação das crianças, designadamente Expressão e Responsabilidade das Crianças e Tomada de Decisão pelo Adulto. A emergência destes dois componentes traduz algumas dimensões do conceito de participação. No primeiro componente, encontravam-se presentes itens que sugeriam liberdade de expressão e envolvimento na definição de regras e nas tarefas diárias. A liberdade de expressão é uma das dimensões enunciadas nos artigos 12.º e 13.º da CDC (1989). A possibilidade de a criança participar na definição de regras e nas tarefas no dia-a-dia do jardim de infância, ou seja, a possibilidade de influenciar as decisões sobre as atividades diárias, bem como o envolvimento nas mesmas, está presente nos níveis de participação propostos por Hart (1992). Os referidos níveis dizem respeito à partilha de decisões com as crianças e ao estímulo para que as crianças expressem as suas opiniões, assegurando que estas sejam ouvidas. O envolvimento humano numa atividade, enquanto dimensão de participação, está também presente nos itens que integram este componente (Almqvist, et al., 2007; Sandberg & Eriksson, 2010).

O segundo componente, Tomada de Decisão pelo Adulto, inclui itens que remetem, de algum modo, para limitações à participação da criança, por não contemplarem a criança como parceiro na tomada de decisão ou como decisor. Os itens descrevem situações em que é o adulto que decide os aspetos relativos às atividades diárias em contexto de jardim de infância,

incluindo aspetos relacionados com atividades de lazer e com o cumprimento de objetivos pedagógicos. Este componente reflete, essencialmente, o papel do adulto, conforme referem Reddy e Ratna (2002) na crítica que fazem à escada de participação de Hart. A criança não é convidada a fazer parte do processo de tomada de decisão; ou seja, os adultos prosseguem os seus objetivos pedagógicos, de acordo com as características do grupo de crianças e regras institucionais e não partilham a tomada de decisão.

A verificação da fidelidade dos dados permitiu verificar que ambos os componentes - Expressão e Responsabilidade das Crianças e Tomada de Decisão pelo Adulto - revelaram boa consistência interna, podendo ser utilizadas como variáveis em análises subsequentes.

A média de respostas ao componente Expressão e Responsabilidade das Crianças foi elevada, demonstrando que, de acordo com os relatos dos educadores de infância, a liberdade de expressão e a participação das crianças nas atividades diárias eram muito típicas dos contextos pré-escolares. Por outro lado, as respostas ao componente Tomada de Decisão pelo Adulto revelaram que, de acordo com o relato dos educadores, o papel preponderante do adulto na tomada de decisão era moderadamente típico. Os dados relativos aos dois componentes são consistentes com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), na medida em que parecem refletir a valorização da promoção da participação das crianças. Estes dados são globalmente consistentes com a investigação prévia. Por exemplo, Samuelsson et al. (2006) concluíram que, em educação pré-escolar, é comum considerar-se o direito de as crianças serem livres de expressar a sua opinião sobre o que as rodeia. Paralelamente, Sheridan e Samuelsson (2001) reuniram evidências de que as crianças podem decidir sobre que jogos e atividades realizar, apesar de terem pouca influência relativamente a aspetos relacionados com a organização global do contexto educativo.

A exploração de diferenças individuais (Moreira, 2009) entre os educadores permite perceber em que medida o instrumento avalia os conceitos em análise. Nesse sentido, é importante compreender as diferenças nas percepções dos educadores em função de variáveis sociodemográficas. As percepções dos educadores relativamente à Expressão e Responsabilidade das Crianças e à Tomada de Decisão pelo Adulto não variaram em função de variáveis sociodemográficas como a idade e a experiência em educação pré-escolar. Em investigações anteriores, foram encontradas diferenças nas práticas dos educadores, em função da sua formação e especialização profissional, na medida em que os educadores com mais anos de experiência e especialização profissional apresentavam maior correspondência entre as suas crenças e as suas práticas em contexto de sala de aula (Wen, Elicker, &

McMullen, 2011). Naturalmente, a ausência de efeitos esperados, neste estudo, poderá ser explicada pela influência de outras variáveis, não consideradas, como as condições físicas e materiais dos locais de trabalho (Tarman, 2012). Contudo, verificaram-se diferenças entre os educadores relativamente às percepções sobre a Expressão e Responsabilidade das Crianças, em função do setor em que trabalhavam, nomeadamente entre os que trabalhavam em instituições privadas com fins lucrativos e em instituições públicas. Os últimos apresentaram valores mais elevados, sugerindo que, de acordo com o relato dos educadores, a implementação do direito de participação das crianças ao nível da liberdade de expressão e participação nas atividades diárias é maior no sector público do que no setor privado. A ocorrência destas diferenças poderá estar relacionada com a natureza das organizações e com diferenças nas expectativas e pressões das famílias, que poderão influenciar os objetivos e práticas dos educadores (Hyson et al., 1990; Stipek & Byler, 1997).

Paralelamente, verificaram-se diferenças nas percepções dos educadores, em função da composição etária do grupo de crianças. As diferenças situaram-se entre educadores com grupos homogêneos de crianças de 4 anos e educadores com grupos mistos relativamente às percepções de Tomada de Decisão pelo Adulto, sugerindo que, de acordo com o relato dos educadores, a preponderância do papel do adulto na tomada de decisão é maior em grupos homogêneos de crianças de 4 anos. A diferença das percepções dos educadores em função da composição etária do grupo pode estar relacionada com a forma como encaram o desenvolvimento da criança e a consequente forma de as incluir no processo de tomada de decisão. Stipek e Byler (1997) reforçam esta ideia, sugerindo que o quadro referencial teórico sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, os objetivos dos educadores e a idade da criança (Tarman, 2012) condicionam as suas percepções/crenças. É possível sugerir, também, como hipótese explicativa, que nos grupos mistos o educador poderá recorrer às crianças mais velhas como recurso, partilhando com o grupo a tomada de decisão. Por outro lado, em grupos homogêneos de crianças mais novas poderá sentir necessidade de assumir, em maior grau, a responsabilidade pelas decisões.

No que diz respeito à Tomada de Decisão pelo Adulto, verificaram-se associações negativas com as habilitações académicas dos educadores, sugerindo que a Tomada de Decisão pelo Adulto é menos típica em salas de educadores de infância com níveis mais elevados de educação formal. A relação entre níveis académicos mais elevados e práticas pedagógicas promotoras da participação é convergente com os resultados do estudo de Wen et al., (2011), segundo os quais os educadores que foram submetidos a formação específica na área da educação de infância utilizam frequentemente abordagens pedagógicas mais

apropriadas ao desenvolvimento da criança e ao seu envolvimento no processo de aprendizagem. É expectável que os educadores com habilitações académicas mais elevadas tenham maior acesso e exposição a práticas educativas promotoras de participação.

A relação entre o número total de crianças do grupo e as percepções dos educadores sobre a Expressão e Responsabilidade da Criança é positiva, o que significa que, quanto maior é o número de crianças no grupo, maior é a participação das crianças, de acordo com o relato dos educadores. Estes resultados podem indicar que os educadores, perante grupos maiores de crianças, poderão sentir a necessidade de implicar mais as crianças nas tarefas diárias, devido ao facto de esta abordagem permitir uma maior integração da diversidade de experiências individuais das crianças e, assim, facilitar o treino de processo democrático, conforme é sugerido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

A relação negativa entre as subescalas de Tomada de Decisão pelo Adulto e de Expressão e Responsabilidade das Crianças era expectável devido ao facto de cada escala medir dimensões opostas do direito de participação. A primeira subescala reflete a desvalorização da participação da criança, que poderá estar implicitamente associada à confusão entre os adultos acerca do conceito de participação, à resistência relativamente à participação da criança e à falta de vontade em partilhar o poder com as crianças (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008). A segunda subescala compreende itens promotores da participação da criança como é proposto, por exemplo, nos níveis de participação descritos por Kirby e colaboradores (2003), em que os pontos de vista das crianças são tidos em consideração e estas são envolvidas no processo de tomada de decisão. Estão também presentes as dimensões de partilha do poder, a necessidade de ouvir as vozes das crianças (Sinclair, 2004) e o envolvimento em atividades (Sandberg & Eriksson, 2010), como brincar e fazer amigos (Almqvist et al., 2007).

4.2. Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças

Na continuação da prossecução do objetivo do presente estudo, procedemos à avaliação das características psicométricas da secção relativa às crenças dos educadores de infância acerca do direito de participação em contexto de jardim de infância. Os três componentes identificados, designadamente, Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, Criança Competente para Tomada de Decisão e Imaturidade Impõe Restrições à

Participação da Criança remetem para a responsabilidade na tomada de decisão, quer pelo adulto quer pela criança e para as capacidades da criança em fazer parte da tomada de decisão.

No que diz respeito à primeira subescala, traduz a crença de que, apesar de ser importante consultar as crianças, deverá ser sempre o adulto a conduzir o processo de tomada de decisão. Este componente reflete, assim, os níveis de participação de Hart (1992) em que a criança é consultada e informada sobre as tomadas de decisão. Contudo, também a dificuldade em aceitar a participação das crianças e partilhar o poder com elas (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008) está refletida nesta subescala.

A segunda subescala, Criança Competente para Tomada de Decisão, tem por base a crença na capacidade da criança para fazer parte da tomada de decisão. Conforme afirma Lansdown (2001), a implicação da criança na tomada de decisão deve ter em consideração a idade e maturidade da criança, sendo que mesmo as crianças muito pequenas são capazes de compreender e emitir opiniões ponderadas sobre assuntos que as afetem. Os níveis de participação: Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, Decisões iniciadas e dirigidas pelas crianças e Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos, da escada de participação de Hart (1992) estão, de algum modo, presentes nesta subescala, na medida em que se considera que as crianças são competentes para decidir sobre as atividades em que estão envolvidas, mediante a informação prévia acerca do projeto ou atividade, e também para tomar a iniciativa na tomada de decisão e partilhá-la com os adultos.

A terceira subescala, Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança, reflete as crenças dos adultos na inabilidade da criança tomar decisões, devido à sua tenra idade e experiência. Lansdown (2001) discute que este é precisamente um dos argumentos utilizados para a não participação das crianças. Outro argumento apontado como obstáculo à participação da criança é o facto de alguns adultos considerarem que as crianças devem primeiro aprender a ser responsáveis para depois poderem efetivar os seus direitos. Esta componente reflete, assim, alguns obstáculos à participação, nomeadamente a falta de capacidade dos adultos para promover a participação das crianças e a ideia de uma visão social que impede os adultos de considerar as crianças como atores sociais e políticos (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008).

A verificação da consistência interna das três subescalas permitiram apurar valores questionáveis, que sugerem a necessidade de cautela no seu uso. No entanto, dado o número de itens em cada subescala ser reduzido (entre 2 a 3 itens), eram expectáveis valores de alfa mais baixos, pelo que se optou por prosseguir com as análises, a título exploratório.

As respostas às subescalas indicaram, de um modo geral, elevada concordância com afirmações associadas a crenças relacionadas com a capacidade da criança para decidir. A crença de que a imaturidade impõe restrições à participação da criança não é amplamente partilhada pelos educadores, apresentando uma média de respostas baixa. Estes resultados poderão estar relacionados com a visão da criança enquanto ser ativo, coconstrutor da sua aprendizagem e desenvolvimento, comum aos vários modelos pedagógicos prevalentes em educação pré-escolar (Samuelsson et al., 2006).

No que diz às diferenças nos valores obtidos nos três tipos de crenças, correspondentes a cada um dos componentes, em função quer da idade quer da experiência dos educadores, não se verificaram diferenças. No que diz respeito à idade, a ausência de diferenças entre educadores converge com os resultados relatados por Abu-Jaber, Al-Shawareb e Gheith (2010), que também não encontraram diferenças entre educadores, em função da idade, relativamente às crenças sobre práticas pedagógicas adequadas ao nível do desenvolvimento. Relativamente à experiência profissional, a ausência de diferenças não é convergente com os resultados obtidos noutros estudos (Wen et al., 2011).

Também no que diz respeito ao tipo de instituição em que o educador trabalhava, não se verificaram diferenças relativamente às crenças dos educadores. Contudo, verificaram-se diferenças na subescala Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto entre os educadores responsáveis por grupos de crianças de 4 anos e os educadores com grupos de crianças de 5 anos, com os educadores que tinham sob a sua responsabilidade grupos de crianças com 4 anos a apresentar valores mais elevados. Esta situação pode dever-se à crença que a imaturidade da criança influencia a sua capacidade de decisão. Salienta-se novamente que estes resultados poderão convergir com o postulado por Stipek e Byler, (1997), no que diz respeito aos conhecimentos que o educador tem sobre o desenvolvimento da criança e a crença nas suas capacidades, de acordo com a idade, considerando que crianças mais novas estarão num estágio de desenvolvimento que implica naturalmente um acompanhamento mais diretivo por parte do adulto, do que crianças mais velhas. Mais uma vez, e de acordo com a literatura (Tarman, 2012), as características das crianças, como a idade, condicionam as crenças dos educadores.

As correlações entre as subescalas relativas às Crenças Sobre o Direito de Participação da Criança e variáveis sociodemográficas revelaram que as habilitações académicas estavam negativamente relacionadas com a crença de que a Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança, o que indica que os educadores com habilitações mais elevadas se identificam menos com afirmações que justificam uma menor participação na tomada de

decisão. Esta associação pode significar que os educadores com mais habilitações estiveram mais expostos a informações e experiências que facilitaram o reconhecimento da importância da participação da criança, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento na tomada de decisão, independentemente da idade da criança. Estes resultados parecem convergir com o estudo de Cassidy, Buell, Pugh-Hoese e Russell (1995), de acordo com o qual os educadores que foram submetidos a mais horas de formação específica alteraram as suas crenças sobre práticas pedagógicas adequadas ao nível do desenvolvimento.

Relativamente à crença de que a Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto, verificou-se uma associação negativa e moderada com a crença de que a Criança é Competente para Tomada de Decisão, o que pode significar que os educadores que acreditam que a tomada de decisão é responsabilidade do adulto tendem a considerar que é diminuta a competência da criança para a tomada de decisão. Como seria expectável, as crenças relativas à Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto e Imaturidade Impõe Restrições à Participação da Criança encontravam-se relacionadas positiva e moderadamente e, paralelamente, foram apuradas associações negativas e de intensidade moderada entre as subescalas Criança Competente para a Tomada de Decisão e a Imaturidade Impõe Restrições à Participação.

4.3. Associações entre percepções sobre a implementação do direito de participação e crenças sobre a participação das crianças

Relativamente às correlações entre as percepções dos educadores sobre a implementação do direito de participação das crianças nas suas salas e as suas crenças relativas à participação das crianças, verificou-se uma associação positiva forte entre as percepções de tipicidade da Expressão e Responsabilidade das crianças, em contexto de sala, e a crença de que a Criança é competente para a tomada de decisão. Estes resultados sugerem que os educadores que creem nas competências das crianças para a tomada de decisão, relataram que, nas suas salas, existem mais oportunidades para a Expressão e Responsabilidade das Crianças. Estes resultados são consistentes com estudos que relatam correspondência entre crenças e práticas em contexto de sala, nomeadamente entre os educadores com mais conhecimento e experiência profissional (Wen et al., 2011), e com investigações que revelam que as crenças que incorporam uma visão construtivista estão mais associadas a práticas promotoras de ambientes estimulantes e responsivos para as crianças (OECD, 2009).

Paralelamente, as percepções de Tomada de Decisão pelo Adulto em contexto de sala, estavam relacionadas, positiva e moderadamente, com a crença de que a Tomada de Decisão é Responsabilidade do Adulto. Assim, mais uma vez, os relatos dos educadores sobre a tomada de decisão em contexto de sala, revelam-se consistentes com as suas crenças (Wen et al., 2011), na medida em que os educadores que consideram que o adulto deverá ser o responsável pela tomada de decisão relatam implementar, de forma mais acentuada, práticas que refletem essa tendência. A relação entre as crenças e os relatos sobre as práticas é consistente com os resultados relatados por Stipek e Byler (2004).

4.4. Relações entre percepções e crenças dos educadores sobre o direito de participação das crianças e a qualidade de processo observada

A subescala Expressão e Responsabilidade da Criança e as três subescalas relativas às Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças não se encontravam relacionadas com a qualidade das interações educador-crianças, observada com base no CLASS. Este facto pode indicar que as crenças podem não influenciar os comportamentos dos educadores em contexto de sala de aula, conforme afirma Kagan (1992). Outra explicação possível remete para o facto de estas subescalas não captarem crenças que determinam as práticas observadas em termos de apoio emocional, organização da sala e apoio à instrução (Pianta & Hamre, 2009).

No entanto, a subescala Tomada de Decisão pelo Adulto apresentou correlações negativas e de intensidade moderada com os vários domínios do CLASS. Esta associação parece indicar que os educadores que relatam mais práticas baseadas na tomada de decisão pelo adulto, manifestam, em contexto de sala de aula, menos apoio emocional e práticas de menor qualidade ao nível da gestão de comportamentos, promoção do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, etc. Estas correlações poderão constituir indicadores de validade convergente da subescala de Tomada de Decisão pelo Adulto. Assim, no que se refere à hipótese formulada neste estudo relativamente ao *grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância (conforme relatado pelos educadores de infância) estar associado à qualidade das interações educador-criança e das práticas pedagógicas do educador*, sugere-se que foi parcialmente confirmada, dado existirem associações negativas entre as percepções de Tomada de Decisão pelo Adulto e a qualidade observada nas salas de educação pré-escolar. Estes resultados parecem convergir com estudos anteriores que referem a relação entre qualidade e participação, sugerindo que a participação das crianças e o seu envolvimento no processo de tomada de decisão são

indicadores da qualidade dos contextos educativos (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001). Aliás, a qualidade é definida, por alguns autores (e.g., Balageur et al., 1991), como tendo em consideração os direitos da criança, nomeadamente a liberdade de expressão, o que parece revelador da importância da participação. Esta ideia é, também, visível nas propostas de Pianta e Hamre (2009) relativamente à avaliação da qualidade das interações educador/professor-crianças, fundamentadas nas teorias da vinculação e da autodeterminação.

4.5. Limitações, Contributos e Sugestões para futuras investigações

Considerando aspetos metodológicos relativos à recolha de dados, alguns autores consideram que a utilização da internet para a recolha de dados pode gerar respostas repetidas e não permitir diversidade demográfica (ver Gosling et al., 2004), pelo que este estudo poderia estar, de alguma forma, limitado a este nível. Contudo, Gosling e colaboradores verificaram que os dados recolhidos através da internet são tão consistentes como os dados recolhidos através de métodos tradicionais. Nesse sentido, a recolha de dados, através da internet foi uma opção considerada oportuna e prática, tendo em conta o tempo disponível e constrangimentos económicos.

Embora o presente estudo seja de carácter quantitativo e tenha em vista a objetividade e generalização dos dados (Coutinho, 2014), uma limitação prende-se com a dimensão da amostra, que não será representativa da população de educadores de infância, pelo que a generalização dos resultados obtidos, para a população, exige, necessariamente, cautela. Assim, em investigações futuras, a aplicação do instrumento em estudo a uma amostra superior, bem como o aumento do número de salas observadas com recurso ao CLASS (ou a outra medida de observação da qualidade de processo) será vantajosa.

Uma potencial limitação adicional deste trabalho, remete para a possível operacionalização de outros conceitos/dimensões que pudessem captar as percepções e/ou crenças dos educadores acerca do grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. Neste sentido, será prudente submeter o presente instrumento a reformulações conceptuais, abrangendo, por exemplo, crenças relativas aos benefícios da participação para a criança e para o grupo e crenças relativas aos obstáculos à participação. Diretamente relacionado com a limitação referida anteriormente, será importante referir que, no caso das percepções dos educadores, a extração de dois componentes apenas permitiu explicar 34.83% da variância total, situando-se abaixo do valor mínimo de 50% (Marôco, 2014). No que diz respeito às três componentes relativas às crenças dos educadores,

obteve-se um valor considerável e mais robusto de variância explicada. No entanto, é necessária prudência na utilização dos dados obtidos com base nestas subescalas, porque apesar da percentagem elevada de explicação total, a consistência interna dos três componentes apresentou valores questionáveis.

Por último, ao nível da fidelidade da medida em estudo, não foi possível determinar a sua estabilidade em termos temporais, através da aplicação teste-reteste (Coutinho, 2014). Assim, o carácter transversal (Coutinho, 2014) deste estudo não permitiu avaliar se os resultados seriam idênticos em dois momentos diferentes. Seria importante realizar um estudo de carácter longitudinal que permitisse aferir o comportamento dos dados em, pelo menos, dois momentos distintos, a fim de obter índices adicionais acerca da fidelidade.

É importante ainda destacar que os resultados obtidos a nível da validade convergente (Campbell & Fiske, 1959), nomeadamente a confirmação da validade através da aplicação de duas medidas, poderão não ser suficientes uma vez que apenas se verificaram relações entre uma das subescalas do Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças e os domínios do CLASS. Efetivamente, o facto de apenas se terem observado relações entre uma subescala e os domínios do CLASS sugere que as evidências relativamente a este tipo de validade não são robustas. No entanto, é de realçar que a tentativa de estudar a associação entre as duas medidas é uma mais-valia, que contribuiu para o rigor científico do trabalho desenvolvido.

Apesar das limitações referidas, é possível constatar que o Questionário de Avaliação das Percepções e Crenças dos Educadores de Infância sobre o Direito de Participação das Crianças é uma medida fundamentada em pressupostos conceptuais, que reúne características de fidelidade e validade. De um modo geral, foi possível confirmar a consistência interna das diferentes subescalas. A submissão do questionário ao escrutínio de peritos permitiu validar os itens quanto à sua clareza e relevância e a realização do pré-teste foi, também, uma forma de confirmar a clareza dos itens, junto dos participantes. A análise de componentes principais proporcionou dados relativos à validade de constructo, tendo sido possível captar diferenças entre educadores em função do tipo de instituição em que desempenhavam funções e do tipo de grupo que tinham sob a sua responsabilidade. Todos estes aspetos, interligados, permitiram fornecer informação relevante quanto às características psicométricas da medida por nós elaborada.

De uma forma geral, os resultados obtidos parecem estar em convergência com alguns estudos realizados previamente. Nomeadamente, a ausência de associações entre as Crenças Sobre o Direito de Participação das Crianças e a qualidade das práticas observadas converge

com estudos segundo os quais nem sempre se verifica uma relação entre crenças e práticas educativas (Kagan, 1992; Kowalski et al., 2001). Além dos aspetos já evidenciados, neste estudo, sobre a relação entre práticas e percepções/crenças, é necessário notar que os resultados denotaram que, de acordo com as percepções dos educadores de infância portugueses, o grau de implementação do direito de participação em contexto de jardim de infância é elevado.

Finalmente, a relação entre a participação da criança e a qualidade do contexto educativo, explorada na revisão da literatura foi, de alguma forma, evidenciada no presente estudo, dadas as relações entre as percepções dos educadores sobre a Tomada de Decisão pelo Adulto, indicadora de uma menor participação das crianças, e a qualidade do contexto educativo.

Em suma, este estudo contribuiu para a criação de um novo instrumento que permite avaliar as percepções e crenças dos educadores de infância sobre o grau de implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. Foi um trabalho inovador na medida em não se identificou nenhuma tentativa prévia de desenvolver uma medida que captasse estas dimensões. Apresenta-se, desta forma, um recurso novo, com potencial para contribuir para a investigação acerca da participação das crianças em contexto de jardim de infância.

Referências

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A. & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38, 65–74. doi: 10.1007/s10643-010-0379.
- Almqvist, L., Uys, CJE & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37 (7), 6-13.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 216-224. Retirado de <https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Educação Pré-Escolar: Qualidade e Projeto na Educação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H (1991). Quality in services for young children. A discussion paper. [EU Commission - Working Document]. Retirado de <http://aei.pitt.edu/39329/1/A3833.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. Retirado a 22 de Maio de 2014 de <http://www.unc.edu/~rmistry/Articles/Bron.pdf>.
- Bruyere, E. B. (2010). Child participation and positive youth development. *Child Welfare*, 5, 205-220.
- Cadima, J., & Leal, T. (2013). CLASS: Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula. In J. A. Lima, M. S. Lemos, & A. M. Gamelas (Eds.), *Inéditos IDECCA* (2) (pp.23-24). Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hoese, S. & Russell, S. (1995). The Effect of Education on Child Care Teachers's Beliefs and Classroom Quality: Year One Evaluation of the TEACH Early Childhood Associate Degree Scholarship Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 171-183.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro, 1989, Nações Unidas, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Coimbra, Almedina.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 39-55.
- 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. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.

- Dutra, L. H. A. (2010). *Crença, regra e ação. Principia*, 14(2), 279–308.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.ª Ed.). Porto, Porto Editora.
- Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. (2010). *Toolkit “Get youth on board!”*. Youth participation. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, P. O. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59 (2), 93–104. doi: 10.1037/0003-066X.59.2.93.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hegde, V. A., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers’ beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847. doi: 10.1080/03004430701536491.
- Horwath, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). *You respond. Promoting effective project participation by young people who have experienced violence. A guide to good practice through training and development*. Retirado de http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you_respond_booklet_for_dow.pdf.
- Hyson, M., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC’s guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 475–494.
- Inter-Agency Working Group on Children’s Participation. (2008). *Children as active citizens: A policy and programme guide*. Bangkok: Inter-Agency Working Group on Children’s Participation. Retirado de [http://www.unicef.org/eapro/Children as Active Citizens A4_book.pdf](http://www.unicef.org/eapro/Children_as_Active_Citizens_A4_book.pdf).
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90.
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people’s participation in public decision-making*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 5-14. doi:10.1080/02568540109594970.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.

- Laureano, R. M. S. (2013). *Testes de hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei n.º 4/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34 - I Série – A. Retirado de <http://infancia.no.sapo.pt/docs/5-97.pdf>.
- Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot, D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Phillip J. Finley, P. J. (2007). Validating the theoretical structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 22 (5), 691–702. doi:10.1093/her/cyl148.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.^a Ed.). Pêro Pinheiro, ReportNumber-Análise e Gestão de Informação, LDA.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra. Almedina.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, 03-12.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. DR 2.^a série, 78, 17931- 17936.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. Paris, OECD Publications. Retirado de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
- 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>.
- Pianta, R.C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119. doi: 10.3102/0013189X09332374.
- Pianta, R.C., LaParo, K.M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Reddy, N., & Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. India: Concerned for Working Children. Retirado de <http://www.pronats.de/assets/Uploads/reddy-ratna-a-journey-in-childrens-participation.pdf>.
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula: Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-30.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool: On the conditions of adults? Preschool staffs concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 280(5), 619-631. doi:10.1080/03004430802181759.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 197-217.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.

- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Siegel. I. E. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Ed. 1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel. I. E., McGillicuddy-Delisi, A. V., & Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Ed. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. doi: 10.1002/CHI.817.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Mark, B. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305–325.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375-397.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, Cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22 (6), 945-969. doi:10.1080/10409289.2010.507495.
- WHO. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO. Retirado de http://www.disabilitaincifre.it/documenti/ICF_18.pdf.

Anexo A

Anexo A

Versão do questionário apresentada aos Peritos

DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES

Enquanto especialista na área da Educação Pré-escolar e/ou Direitos das crianças vimos convidá-lo(a) a contribuir para uma linha de investigação que pretende analisar as associações entre qualidade de processo em contextos pré-escolares, implementação do direito de participação e dimensões do desenvolvimento sociocognitivo das crianças. No âmbito desta linha de investigação, pretendemos começar por desenvolver instrumentos de avaliação que nos permitam obter diferentes indicadores de implementação do direito de participação das crianças em contextos pré-escolares.

Assim, nesta fase, propomo-nos desenvolver uma medida que permita **(a) avaliar as perceções de educadores de infância acerca do grau de implementação do direito de participação na sua sala de jardim de infância e (b) avaliar as crenças de educadores de infância relativamente ao direito de participação das crianças.**

Os itens que se seguem foram selecionados para este efeito. Contudo, consideramos essencial que a relevância e clareza destes itens sejam avaliados por especialistas que conheçam, de forma aprofundada, o contexto nacional da Educação Pré-escolar e/ou que se tenham debruçado sobre o Direito de Participação das crianças (nomeadamente de crianças em idade pré-escolar). Recordamos que o direito de Participação, neste contexto, é definido como a ***capacidade da criança para exercer influência em assuntos que afetem a sua vida, falando ou agindo em parceria com adultos.***

Assim, convidamo-lo(a) a analisar cada um dos itens abaixo, partilhando connosco a sua opinião relativamente à sua relevância, à sua clareza e ao uso de linguagem acessível e facilmente compreensível. Finalmente, pedimos-lhe para partilhar connosco quaisquer reflexões adicionais que considere relevantes, incluindo propostas de eliminação de itens, propostas de reformulação ou sugestão de novos itens.

Fazemos notar que uma parte dos itens pretende captar eventuais restrições à implementação do direito de participação das crianças e que, na versão final da medida, pretendemos ordenar os itens de forma aleatória.

Agradecemos, desde já, a sua participação e o seu contributo.

A equipa de investigação,

Luísa Lopes, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Nadine Correia, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Cecília Aguiar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

**PERCEÇÕES RELATIVAS À IMPLEMENTAÇÃO
DO DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA**

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?
(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?
(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Na minha sala, as crianças têm muitas oportunidades para se expressarem e exporem as suas ideias e opiniões e ouvirem as dos outros	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
2. Na minha sala, dou prioridade ao ensino de competências que as crianças necessitam para serem bem-sucedidas no ensino básico.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3. Na minha sala, sou eu que defino o plano de atividades de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
4. Na minha sala, modifico os meus planos diários para desenvolver atividades relacionadas com os interesses das crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5. Na minha sala, as experiências individuais de cada criança são integradas nas atividades diárias, através da partilha de histórias em atividades de grupo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
6. Na minha sala, planeio as atividades diárias e/ou semanais em conjunto com as crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
7. Na minha sala, incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8. Na minha sala, as crianças são estimuladas a expressar a sua opinião através da valorização pública das suas experiências (e.g., debates).	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
9. Na minha sala, o projeto educativo e as atividades são definidas com base nos interesses das crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
10. Na minha sala, cada criança participa na definição e distribuição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11. Na minha sala, escolho os temas a trabalhar em função dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
12. Na minha sala, as crianças escolhem temas para debater em grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
13. Na minha sala, sou eu que defino as regras que têm que ser cumpridas pelas crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14. Na minha sala, 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	1	2	3	4	1	2	3	4	
15. Na minha sala, as crianças são responsáveis pelo planeamento e registo das atividades que escolhem.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
16. Na minha sala, são propostas situações problemáticas para que as crianças encontrem as suas próprias soluções, debatendo-as em grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
17. Na minha sala, as regras indispensáveis à vida em comum são elaboradas em conjunto com as crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
18. Na minha sala, as crianças participam na tomada de decisões que envolvam a organização / dinâmica do jardim de infância	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
19. Na minha sala, as crianças escolhem as brincadeiras.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20. Na minha sala, as crianças têm possibilidade de participar em processos de reflexão e de tomada de decisão	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
21. Na minha sala, as crianças escolhem os parceiros de brincadeira.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
22. Na minha sala, escolho os companheiros de brincadeira das crianças de modo a evitar problemas e a atingir determinados objetivos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
23. Na minha sala, os materiais utilizados nas atividades são escolhidos pelas crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. Na minha sala, o horário é determinado por mim ou pela coordenação e as crianças sabem que têm que o cumprir.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
25. Na minha sala, as crianças têm autonomia para usar o espaço e gerir o tempo de acordo com as suas preferências.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
26. Na minha sala, as atividades e brincadeiras são definidas pelo educador /coordenação.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
27. Na minha sala, as atividades e brincadeiras são definidas por mim, de acordo com os materiais e espaço disponíveis.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
28. A organização das áreas e materiais da sala é definida por mim, em função das características do espaço e dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
29. Na minha sala, as crianças têm liberdade de movimentos e podem decidir onde brincar/trabalhar.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
30. Na minha sala, cada projeto é pré-definido pelo educador.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
31. Na minha sala, as crianças participam nos momentos de avaliação do trabalho e da organização do grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
32. Na minha sala, as crianças sabem que há um momento para trabalhar/comer e um momento para conversar.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
33. Na minha sala, as crianças fazem propostas de atividades e brincadeiras aos adultos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
34. Durante as refeições, as crianças da minha sala decidem onde sentar-se.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
35. Na minha sala, todas as crianças fazem os mesmos trabalhos, com os mesmos materiais.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
36. Na minha sala, a maior parte dos trabalhos expostos foi elaborada pelas crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
37. Na minha sala, os trabalhos e materiais expostos estão colocados ao nível e ao alcance das crianças	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
38. Na minha sala, as crianças são informadas sobre as atividades planeadas pelo educador.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
39. _____ _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
40. _____ _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
41. _____ _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem é acessível**?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

CRENÇAS RELATIVAS À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Recomendações ou

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Comentários
1. As crianças em idade pré-escolar não devem ser sobrecarregadas com decisões e escolhas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
2. As crianças em idade pré-escolar não têm ainda competências para tomar decisões acerca do seu dia a dia.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3. As crianças em idade pré-escolar podem ser orientadas pelos adultos de forma a fazerem as escolhas que os adultos sabem ser melhores para os interesses das crianças.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
4. É importante consultar as crianças mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5. As crianças em idade pré-escolar devem estar bem informadas dos planos dos adultos de forma a aumentar o seu envolvimento.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Qual a **relevância** do item?

(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)

O item é **claro**?

(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)

A **linguagem** é acessível?

(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)

Recomendações ou

Comentários

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
6. As crianças em idade pré-escolar podem ser parceiros na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
7. As crianças em idade pré-escolar têm competências para se organizarem de forma a propor e desenvolver projetos úteis no jardim de infância.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8. As crianças em idade pré-escolar encontram-se numa fase do desenvolvimento em que a sua capacidade de expressão é limitada.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
9. _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
10. _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11. _____	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Anexo B

Anexo B

Pontuação dos Peritos quanto à relevância, clareza e linguagem dos itens¹

Parte I - Percepções Relativas à Implementação do Direito de Participação da Criança

Itens	Qual a relevância do item?							O item é claro?							A linguagem é acessível?						
	(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)							(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)							(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)						
	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão
Item 1	4	4	4	4	4	4	0,0	3	3	4	4	2	3,2	0,8	4	3	4	4	4	3,8	0,4
Item 2	3	4	3	3	4	3,4	0,5	2	4	3	3	3	3,0	0,7	3	4	4	3	4	3,6	0,5
Item 3	3	4	4	4	4	3,8	0,4	2	4	4	4	4	3,6	0,9	2	4	4	4	4	3,6	0,9
Item 4	4	4	4	4	4	4,0	0,0	3	3	2	4	4	3,2	0,8	4	4	4	4	4	4,0	0,0
Item 5	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	2	3	3,0	1,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0
Item 6	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	3	4	4	3,8	0,4	4	4	4	4	4	4,0	0,0
Item 7	4	4	4		4	4,0	0,0	4	4	4		4	4,0	0,0	4	4	4		4	3,5	1,4
Item 8	4	4	4		4	4,0	0,0	4	4	2		4	3,5	1,0	3	4	4		4	3,3	1,2
Item 9		4	4	3	4	3,8	0,5		4	4	2	4	3,5	1,0		4	4	2	4	3,2	1,2
Item 10	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	3	4	4	4	3,4	0,9	3	4	4	4	4	3,4	1,2
Item 11	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	4	4	3,6	0,9	3	4	4	3	4	3,4	1,2
Item 12	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	4	4	3,6	0,9	3	4	4	4	4	3,4	1,2
Item 13	4	4	4	3	4	3,8	0,4	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,2
Item 14	4	4	4	4	4	4	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,6	1,3
Item 15	4	4	2	3	4	3,4	0,9	2	3	4	3	4	3,2	0,8	3	4	4	3	4	3,1	1,0
Item 16	3	4	3	3	4	3,4	0,5	4	4	4	3	4	3,8	0,4	4	4	4	3	4	3,3	1,1

¹ Os peritos estão identificados de P1 a P5.

Itens	Qual a relevância do item?								O item é claro?						A linguagem é acessível?						
	(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)								(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)						(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)						
	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão
Item 19		4	4	4	4	4,0	0,0		4	4	4	4	4,0	0,0		4	4	4	4	3,5	1,4
Item 20	4	4	3	2	3	3,2	0,8	3	3	3	2	3	2,8	0,4	4	4	4	2	3	2,9	1,0
Item 21	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	4	4	3,6	0,9	4	4	4	4	4	3,5	1,2
Item 22	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	4	4	3,6	0,9	4	4	4	4	4	3,5	1,2
Item 23	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	2	3	3,0	1,0	4	4	4	2	4	3,2	1,2
Item 24	4	4	2	3	4	3,4	0,9	4	4	3	3	4	3,6	0,5	4	4	4	4	4	3,3	1,1
Item 25	4	4	4	3	4	3,8	0,4	2	3	4	4	4	3,4	0,9	4	4	4	4	4	3,4	1,1
Item 26	4	4	4	4	4	4,0	0,0	2	4	4	4	4	3,6	0,9	4	4	4	4	4	3,5	1,2
Item 27		4	4	3	4	3,8	0,5		4	4	3	4	3,8	0,5		4	4	3	4	3,3	1,2
Item 28		4	4	3	4	3,8	0,5		3	4	3	4	3,5	0,6		4	4	3	4	3,3	1,1
Item 29		4	4	4	4	4,0	0,0		4	4	3	4	3,8	0,5		4	4	3	4	3,4	1,3
Item 30		4	4	2	4	3,5	1,0		4	4	2	4	3,5	1,0		4	4	2	4	3,2	1,2
Item 31		4	4	4	4	4,0	0,0		3	4	4	4	3,8	0,5		4	4	4	4	3,5	1,3
Item 32		4	3	3	2	3,0	0,8		4	4	3	3	3,5	0,6		4	4	3	4	3,1	1,1
Item 33		4	4	4	4	4,0	0,0		4	4	4	4	4,0	0,0		4	4	4	4	3,5	1,4

Itens	Qual a relevância do item?							O item é claro?						A linguagem é acessível?						
	(1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)							(1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)						(1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)						
	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média
Item 36	4	4	4	3	3,8	0,5	3	4	4	4	3,8	0,5	4	4	4	4	3,4	1,2		
Item 37	4	4	4	3	3,8	0,5	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	3,5	1,3		
Item 38	4	4	4	4	4,0	0,0	4	3	4	4	3,8	0,5	4	4	4	4	3,5	1,3		
M					3,8						3,6						3,4			
DP					0,3						0,3						0,2			
Max.					4						4						4			
Min.					2						2						2			

Parte II - Crenças Relativas à Participação da Criança

Itens	Qual a relevância do item? (1 = Nada relevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Algo Relevante; 4 = Muito relevante)							O item é claro? (1 = Nada claro; 2 = Pouco claro; 3 = Algo claro; 4 = Muito claro)							A linguagem é acessível? (1 = Nada acessível; 2 = Pouco acessível; 3 = Algo acessível; 4 = Muito acessível)						
	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão	P1	P2	P3	P4	P5	Média	Desvio padrão
	Item 1	4	4	4	4	4	4,0	0,0	3	4	4	4	4	3,8	0,5	4	4	4	4	4	3,5
Item 2	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,4
Item 3	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,4
Item 4	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,4
Item 5	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	2	3	4	4	3,3	1,0	4	4	3	4	4	3,3	1,2
Item 6	4	4			4	4,0	0,0	4	4			4	4,0	0,0	4	4			4	3,4	1,5
Item 7	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,4
Item 8	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	4,0	0,0	4	4	4	4	4	3,5	1,4
M						4,0							3,9							3,5	
DP						0,0							0,3							0,1	
M						4							4							4	
M						4							2							3	

Anexo C

Anexo C

Versão final do questionário

Caro(a) Educador(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar numa investigação sobre as ideias dos educadores de infância em relação à participação das crianças nas decisões que ocorrem regularmente em contexto de jardim de infância.

Assim, pedimos-lhe que preencha o pequeno questionário que se segue. **Não existem respostas certas ou erradas** e, por isso, pedimos-lhe que responda da forma mais sincera possível. O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de **10 minutos**.

Pedimos-lhe que responda a todas as perguntas. A informação fornecida será totalmente **anónima e confidencial** e servirá apenas para fins de investigação. A sua participação é voluntária, o que significa que poderá optar por não responder, sem que daí advenha qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Poderá, em qualquer momento, contactar as investigadoras abaixo para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas com este estudo ou para solicitar informação sobre os resultados obtidos.

Agradecemos, desde já, a sua participação e o seu contributo.

A equipa de investigação,

Luísa Lopes, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (Luisa.Lopes@iscte.pt)

Nadine Correia, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ncorreia@ispa.pt)

Cecília Aguiar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (cecilia.rosario.aguiar@iscte.pt)

DATA: __/__/____

Reservado à equipa de investigação
Código do(a) educador(a): _____

PARTE I. Por favor, fale-nos de si, do seu jardim de infância e do seu atual grupo de crianças

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Habilitações académicas (assinale todas as que se aplicam):
 Diploma/Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
 Mestrado Doutoramento Outra: _____
4. Especializações? Sim Não
4.1. Especifique: _____
5. Número de anos de escolaridade completos²: _____
6. Número de anos de serviço como educador(a) de infância³: _____
7. Modelo(s) pedagógico(s) ou modelo(s) curricular(es) que procura implementar na sua sala:
 Currículo HighScope Método Montessori Orientações Curriculares
 Educação Experiencial Modelo Reggio Emilia Trabalho de Projeto
 Método João de Deus Movimento Escola Moderna
 Outro. Especifique: _____
8. Número total de crianças no seu grupo: _____
9. Tipo de grupo:
 Misto 3 anos 4 anos 5 anos
10. Tipo de instituição em que trabalha:
 Pública Privada sem fins lucrativos Privada com fins lucrativos

² Por exemplo, se completou o 12º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos.

³ Incluindo o presente ano letivo.

PARTE II. Por favor, ajude-nos a compreender o funcionamento da sua sala

Segue-se um conjunto de afirmações sobre o funcionamento de uma sala de educação pré-escolar. Por favor, indique em que medida cada uma dessas afirmações corresponde ao que acontece normalmente na sua sala de atividades, assinalando com um círculo a opção que lhe parecer mais adequada. Assinale **Nada típico** se a afirmação corresponde a uma prática que não ocorre na sua sala. Assinale **Extremamente típico** se a afirmação descreve uma prática que ocorre com muita frequência na sua sala. Assinale as opções **Pouco típico**, **Moderadamente típico** ou **Muito típico** para afirmações com uma frequência intermédia, em função do que lhe parecer mais adequado.

Na minha sala...	Nada típico				Extremamente típico
1. ... incluo os interesses e as ideias das crianças nos meus objetivos de trabalho e na minha planificação.	1	2	3	4	5
2. ... sou eu que escolho os companheiros de brincadeira das crianças de modo a evitar problemas e a atingir determinados objetivos.	1	2	3	4	5
3. ... as crianças escolhem os parceiros de brincadeira.	1	2	3	4	5
4. ... as crianças são informadas acerca das atividades planeadas por mim.	1	2	3	4	5
5. ... estimo as crianças a expressar publicamente a sua opinião (e.g., debates).	1	2	3	4	5
6. ... as crianças fazem propostas de atividades e brincadeiras aos adultos.	1	2	3	4	5
7. ... todas as crianças fazem os mesmos trabalhos, com os mesmos materiais.	1	2	3	4	5
8. ... as crianças escolhem os materiais utilizados nas atividades.	1	2	3	4	5
9. ... proporciono oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5
10. ... sou eu que defino o plano de atividades de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	1	2	3	4	5
11. ... 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
12. ... as regras indispensáveis à vida em comum são elaboradas em conjunto com as crianças.	1	2	3	4	5

Na minha sala...	Nada típico					Extremamente típico
13. ... as crianças participam na definição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala.	1	2	3	4	5	
14. ... defino o plano de atividades em conjunto com as crianças.	1	2	3	4	5	
15. ... as crianças têm liberdade de movimentos e podem decidir onde brincar/trabalhar.	1	2	3	4	5	
16. ... proporciono oportunidades diárias para as crianças partilharem as suas vivências pessoais nas atividades de grupo.	1	2	3	4	5	
17. ... a maior parte dos materiais expostos foi elaborada pelas crianças.	1	2	3	4	5	
18. ... sou eu que defino as regras que as crianças têm que cumprir.	1	2	3	4	5	
19. ... os trabalhos e materiais expostos estão colocados ao nível e ao alcance das crianças.	1	2	3	4	5	
20. ... as crianças sabem que há momentos para trabalhar e momentos para conversar.	1	2	3	4	5	
21. ... sou eu que defino a organização das áreas e materiais em função das características do espaço e dos objetivos que me propus atingir com o grupo.	1	2	3	4	5	
22. ... modifico os meus planos para desenvolver atividades relacionadas com os interesses momentâneos das crianças.	1	2	3	4	5	
23. ... as crianças decidem onde sentar-se, durante as refeições.	1	2	3	4	5	
24. ... são as crianças que escolhem os temas para os projetos a desenvolver.	1	2	3	4	5	
25. ... o horário é determinado por mim ou pela coordenação e as crianças sabem que têm de o cumprir.	1	2	3	4	5	
26. ... as crianças participam na tomada de decisões relativas à organização / dinâmica do jardim de infância (e.g., horários; regras; passeios).	1	2	3	4	5	
27. ... as crianças participam nos momentos de avaliação do trabalho desenvolvido.	1	2	3	4	5	
28. ... sou eu que defino as atividades e brincadeiras, de acordo com os materiais e espaço disponíveis.	1	2	3	4	5	
29. ... as crianças são responsáveis pelo registo das atividades que escolhem.	1	2	3	4	5	
30. ... as situações problemáticas são debatidas em grupo, tentando que as crianças encontrem as suas próprias soluções.	1	2	3	4	5	

PARTE III. Por favor, ajude-nos a conhecer as suas ideias acerca das crianças em idade pré-escolar

Segue-se um conjunto de afirmações sobre as competências das crianças em idade pré-escolar e sobre a forma como os adultos devem lidar com elas. Pedimos-lhe que nos indique em que medida **concorda** com cada uma dessas afirmações, assinalando com um círculo a opção que lhe parecer mais adequada (**1 = Discordo totalmente, 5 = Concordo totalmente**).

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As crianças em idade pré-escolar devem ser bem informadas acerca dos planos dos adultos, de forma a promover o seu envolvimento.	1	2	3	4	5
2. As crianças em idade pré-escolar não têm ainda competências para tomar decisões acerca do seu dia a dia.	1	2	3	4	5
3. As crianças em idade pré-escolar podem ser parceiras na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância.	1	2	3	4	5
4. As crianças em idade pré-escolar não devem ser sobrecarregadas com decisões.	1	2	3	4	5
5. É importante consultar as crianças mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos.	1	2	3	4	5
6. As crianças em idade pré-escolar devem ser orientadas pelos adultos de forma a fazerem as escolhas que os adultos sabem ser melhores para os interesses das crianças.	1	2	3	4	5
7. As crianças em idade pré-escolar têm competências para se organizarem de forma a propor e desenvolver projetos úteis no jardim de infância.	1	2	3	4	5
8. As crianças em idade pré-escolar encontram-se numa fase do desenvolvimento em que a sua capacidade de expressão é limitada.	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se respondeu a todos os itens.

A equipa de investigação agradece a sua participação e o seu contributo!