

# Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância

## Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância

### *Children's right to participation: Early childhood education teachers' ideas*

Nadine Correia, Joana Durães, Cecília Aguiar, PORTUGAL

#### RESUMO

**E**ste estudo, de carácter qualitativo, procurou investigar as ideias de educadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças. Participaram 59 educadoras da região da Grande Lisboa. Os dados, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e analisados através de análise de conteúdo, sugerem que as educadoras concebem o direito de participação em função de quatro dimensões: contribuir, ser ouvida, ter agência, e tomar decisões. As educadoras consideram que o exercício de participação comporta benefícios para as crianças, a nível individual e interpessoal. Quanto às condições para implementação da participação, reconhecem a importância do seu papel, enquanto profissionais. Identificam, no entanto, desafios à sua promoção, centrados sobretudo nas características das crianças. Este trabalho sugere a necessidade de sensibilizar para a importância de promover condições para assegurar o direito de participação das crianças em jardim infância.

**Palavras-chave:** Direito de Participação, Ideias das Educadoras, Educação de Infância

#### RESUMO

Este estudio cualitativo buscó investigar las ideas de las educadoras de la primera infancia sobre el

derecho de los niños a participar. Participaron 59 educadoras de la región de la Gran Lisboa. Los datos, recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y analizados a través del análisis de contenido, sugieren que las educadoras conciben el derecho a participar en términos de cuatro dimensiones: contribuir, ser escuchado, tener autonomía y tomar decisiones. Las educadoras consideran que el ejercicio de la participación trae beneficios para los niños, a nivel individual e interpersonal. En cuanto a las condiciones para implementar la participación, reconocen la importancia de su rol como profesionales. Sin embargo, identifican desafíos para su promoción, centrados principalmente en las características de los niños. Este trabajo sugiere la necesidad de crear conciencia sobre la importancia de promover condiciones que garanticen el derecho de los niños a participar en Educación Infantil.

**Palabras-chave:** Derecho a Participar, Ideas de las Educadoras, Educación Infantil

#### ABSTRACT

*This qualitative study aimed to investigate early childhood education (ECE) teachers' ideas about children's right to participate. Participants were 59 ECE*

teachers from the Greater Lisbon region. The data, collected through semi-structured interviews and analysed through content analysis, suggest that ECE teachers conceive children's right to participate in terms of four dimensions: to contribute, to be heard, to have agency, and to make decisions. ECE teachers consider that experiencing the right to participate benefits children, at an individual and interpersonal level. As for the conditions for implementing the right to participate, ECE teachers recognize the importance of their role, as professionals. However, they identify challenges to its promotion, focusing mainly on children's characteristics. This work suggests the need to raise awareness on the importance of optimizing the conditions to promote children's right to participate in ECE.

**Key words:** Participation Right, Teachers' Ideas, Early Childhood Education

## INTRODUÇÃO

A promoção da participação das crianças poderá estar dependente das ideias, significado e papéis sociais que o adulto lhes atribui. Enquanto direito fundamental, a participação tem sido progressivamente reconhecida e encorajada (Hart, 1992), bastante impulsionada pela sociologia da infância. De facto, ao envolver as crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, estamos a garantir-lhes o direito a serem construtoras do seu conhecimento e da sua vida, enquanto agentes ativos na sociedade (Prout & James, 2015).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC; Nações Unidas, 1989), enquanto instrumento legal, enquadra e define o direito de participação das crianças como o direito a expressarem as suas ideias sobre os assuntos que lhes dizem respeito, e a serem consideradas. A promoção deste direito requer que o adulto partilhe o poder da tomada de decisão com a criança, reconhecendo-a enquanto ser íntegro, com competência para participar e influenciar os assuntos que as afetam (Lundy, 2007).

O direito de participação deve ser implementado nos diversos contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente nos contextos de educação de infância, considerados privilegiados para o seu exercício (Sheridan & Samuelson, 2001). No entanto, existem ainda poucas evidências sobre a forma como a participação das crianças é percebida e implementada pelos/as educadores/as de infância, nestes contextos. O presente estudo pretende colmatar esta lacuna, procurando investigar ideias de edu-

cadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância.

### O direito de participação: Contexto nacional e internacional

A CDC representa o reconhecimento da dignidade e do valor da criança, e o compromisso face à promoção e proteção dos seus direitos. Os direitos de participação preveem o direito da criança a formar e exprimir opiniões, a ter livre acesso à informação, a participar no processo de tomada de decisão e no desenvolvimento da sociedade (Nações Unidas, 1989). Explicitado no artigo 12.º da CDC, o direito de participação é um dos mais inovadores, mas simultaneamente mais desrespeitados (Hart, 1992).

O respeito pelo direito de participação das crianças requer que estas sejam vistas como agentes, atores sociais e sujeitos de direitos (Fernandes, 2015; Prout & James, 2015; Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007). As crianças são, efetivamente, construtoras da sociedade, e para tal é necessário que exerçam o direito de participação, nas diferentes esferas da sua vida (Hart, 1992). Este estudo debruça-se sobre a área da educação de infância, constituindo o jardim de infância um fórum democrático por excelência (Sheridan & Samuelson, 2001).

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE; Lopes da Silva et al., 2016) referem explicitamente a importância da participação da criança no planeamento e na reflexão acerca das diversas atividades que realizam. Assentes no pressuposto de que a criança é sujeito e agente do processo educativo, as OCEPE descrevem benefícios da valorização da criança enquanto cidadã. Recentemente, também a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança veio salientar a importância de assegurar a participação das crianças, garantindo a formação adequada de profissionais que interagem sistematicamente com crianças (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020).

A nível europeu, é realçada a importância de uma educação de infância de qualidade para o desenvolvimento das crianças, requerendo, entre outros aspetos, currículos pedagógicos centrados no potencial e na voz das crianças (Comissão Europeia, 2014). A participação é, ainda, referida como a expressão da democracia e como forma de combater a exclusão social (Comissão Europeia, 2021).

### Conceções sobre participação: Modelos existentes

A participação envolve um processo de partilha das decisões que afetam a vida das crianças e da comunidade. Ao participar, as crianças têm a oportunidade de desenvolver noções e competências de cidadania e responsabilidade. Para tal, é necessário que recebam informação adequada e se envolvam ativamente em projetos significativos (Hart, 1992).

Embora a CDC constitua um instrumento incontornável para a definição da participação, várias são as conceções e modelos de participação existentes. Hart (1992) desenvolveu um modelo de oito níveis de participação das crianças, da manipulação às decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos. Este modelo teve um impacto positivo na literatura, inspirando trabalhos subsequentes.

Um dos modelos seguintes, não hierárquico, assumiu a inexistência de um nível de participação qualitativamente superior a outro, propondo cinco níveis de participação (Treseder, 1997). Shier (2001) desenvolveu uma nova proposta, excluindo os níveis de não-participação, e sugerindo apenas cinco níveis de participação, acrescentando graus de compromisso que os adultos podem adotar. Partindo deste modelo, Kirby, Lanyon, Cronin e Sinclair (2003) desenvolveram um modelo com 4 níveis, em que o contexto, as atividades, as decisões e os participantes determinam o nível adequado de participação. Outro modelo amplamente usado na prática propõe a existência de categorias interligadas de espaço, voz, audiência e influência (Lundy, 2007).

### Dos benefícios aos obstáculos à participação

São amplamente propostos, na literatura, os benefícios da participação. No entanto, escasseia investigação sobre os processos que envolvem a participação das crianças e sobre o impacto que esses processos poderão ter nas suas vidas, na vida das organizações, e na sociedade em geral (Horwath et al., 2011).

A nível organizacional, quando as crianças e jovens participam nos processos de tomada de decisão, a qualidade dos serviços melhora significativamente, aumentando também a quantidade de serviços dirigidos às crianças (Sinclair, 2004). Também a sociedade pode beneficiar da participação das crianças, tornando-se mais atenta às competências das crianças e contribuindo para um maior reconhecimento e respeito pelas mesmas. Este reconhecimento é fundamental

para a defesa dos direitos das crianças e para a aplicação de medidas e políticas mais eficazes, baseadas nos interesses de todos (Sinclair, 2004).

Para as crianças, o envolvimento em processos participativos poderá traduzir-se em benefícios para o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da confiança e da autoestima (Sinclair, 2004). Benefícios ao nível do sentido de responsabilidade, de eficácia, e de autonomia são também descritos como estando associados à participação e às oportunidades das crianças, para demonstrarem o seu valor (Horwath et al., 2011). São igualmente sugeridos benefícios ao nível das competências de comunicação, de colaboração com os pares e de liderança (Sinclair, 2004).

Benefícios da participação como a autonomia e a competência na relação com os pares, são consistentes com a teoria da autodeterminação, que postula as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertença. Com efeito, ao participar e exercer a possibilidade de escolha, a criança poderá ver satisfeitas estas necessidades, aumentando a sua motivação intrínseca e bem-estar (Ryan & Deci, 2000). Outros autores, ainda, têm descrito a autodeterminação e a capacidade de gestão de aspetos do quotidiano como indicadores de participação, conducentes a bem-estar, envolvimento e sentimento de pertença (Sandberg & Eriksson, 2010).

Não obstante os benefícios atribuídos à participação, são também descritos obstáculos e desafios associados à sua implementação. Destacam-se, por exemplo, pouca clareza quanto ao conceito de participação; falta de oportunidades para as crianças participarem; existência de barreiras culturais; resistência por parte dos adultos; não reconhecimento das crianças enquanto atores sociais; perceções da partilha de poder com as crianças como não apropriada ou benéfica; e ausência de competências ou recursos para promover a participação nas crianças (e.g., Hart, 1992). Em contextos de educação de infância, são apontados como desafios o elevado rácio adulto-criança e a dificuldade de comunicação verbal, por parte da criança (Venninen et al., 2014).

### A educação de infância: Microssistema fundamental

Os microssistemas, contextos mais imediatos e de maior proximidade, são aqueles em que os indivíduos participam de forma mais direta e contínua. Nestes contextos, têm lugar os processos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Importa, assim,

perceber como o direito de participação é percebido e implementado nos contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente em educação de infância.

A participação das crianças tem sido descrita como estando associada à qualidade dos contextos de educação de infância. Com base numa visão holística da qualidade dos contextos de educação de infância, as dimensões sociedade, criança, educador/a e contexto de aprendizagem assumem-se como fundamentais (Sheridan, 2007). Assim, o contexto de educação de infância deve constituir um lugar onde as crianças possam ter experiências de participação, vendo as suas perspetivas respeitadas e valorizadas. Os/as educadores/as deverão planificar conteúdos e métodos em função dos objetivos a atingir, envolvendo as crianças no processo, e articulando os seus interesses com os planos educativos (Sheridan & Samuelsson, 2001).

O direito de participação enquadra-se nas teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as quais as crianças são o principal agente construtor do seu próprio conhecimento (Lopes et al., 2016). Os modelos pedagógicos sustentados em abordagens socio-construtivistas utilizam a pedagogia da participação como forma privilegiada de promover o desenvolvimento da criança e de atribuir significado às suas experiências (Oliveira-Formosinho, 2007). A relação educador/a-criança assume grande importância para a qualidade da educação de infância e para a participação das crianças. Assim, a forma como os/as educadores/as percebem a criança poderá ter implicações para a implementação do direito de participação em contexto jardim de infância, sendo por isso pertinente aceder às suas ideias sobre esta temática.

Ideias são representações mentais sobre determinado objeto, de carácter abrangente e englobando crenças, percepções, valores ou atitudes (Sigel, 1985). Tal como as crenças, são categorizações da realidade, representações que um indivíduo ou grupo admitem como sendo ou tendo a probabilidade de ser verdadeiras. A força de determinada ideia dependerá da confiança e convicção do indivíduo, podendo influenciar os seus valores ou atitudes (Emmanuel & Delaney, 2014).

### As ideias e as práticas dos/as educadores/as de infância

Embora escassa, existe alguma investigação sobre a forma como os/as educadores/as de infância per-

cebem o direito de participação das crianças e a sua implementação. Os/as educadores/as de infância relatam que procuram incentivar a participação das crianças das mais variadas formas, desde as mais indiretas (e.g., planeamento de acordo com interesses das crianças), às mais ativas (e.g., atribuindo-lhes responsabilidades). Por vezes, os/as educadores/as associam o conceito de participação à liberdade das crianças para escolherem o que querem fazer (Pettersson, 2014). Para os/as educadores/as, apoiar as brincadeiras e a expressão das crianças é relevante para a promoção da participação, independentemente da sua idade. Promover a expressão das ideias das crianças, facilitar a sua participação nas rotinas do jardim de infância e a realização de novas tarefas, são algumas das práticas promotoras de participação, descritas por educadores/as de infância (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016). Em Portugal, embora a investigação seja ainda reduzida, estudos existentes sugeriram elevada concordância, dos/as educadores/as de infância, relativamente à capacidade da criança para participar na tomada de decisão e fraca concordância quanto à ideia de que a imaturidade das crianças pode impor restrições à sua participação (Lopes et al., 2016).

As ideias e crenças dos/as educadores/as sobre o que é ser criança, e o reconhecimento (ou não) da criança como sujeito ativo de direitos, serão determinantes para a relação educador/a-criança. Assim, a relação educador/a-criança poderá ser vista como um obstáculo ou como um facilitador do exercício de participação (Sheridan & Samuelson, 2001).

Os/as educadores/as de infância descrevem a participação enquanto exercício de influência, participação na tomada de decisão e desenvolvimento de sentimentos de pertença, concebendo o conceito de participação de forma interligada com a realização das atividades. Os/as educadores/as de infância descrevem-se como fundamentais para a implementação da participação, devendo os seus valores, práticas e atitudes constituir uma referência para todos os profissionais do jardim de infância (Sandberg & Eriksson, 2010).

A literatura sugere que as ideias dos/as educadores/as podem condicionar as suas práticas educativas (Sigel, 1985; Stipek & Byler, 1997; Tarman, 2012). Contudo, esta não é uma relação consensual (Kowalski et al., 2001; Zorec, 2015). De facto, nem sempre as práticas são manifestações das ideias (Sakellariou & Rentzou, 2011), sendo que eventuais inconsistências entre ideias e práticas poderão dever-se a aspetos como a falta de formação, ou a incapacidade para pôr em prática

determinadas ideias (Kowalski et al., 2001). Estes motivos podem ser inerentes ao/à próprio/a educador/a (e.g., experiência, autoeficácia), ou estar relacionados com outros fatores (e.g., falta de suporte, necessidade de privilegiar o desenvolvimento académico, tamanho do grupo) (Sakellariou & Rentzou, 2011). Estes fatores deverão ser considerados, quando investigadas as ideias dos/as educadores/as.

Em síntese, as ideias, crenças, ou concepções dos/as educadores/as de infância são o ponto de partida para as crianças poderem usufruir de oportunidades de participação. Estas ideias integram a definição de criança e do seu papel na sociedade, mas também a definição do próprio direito de participação (Fernandes, 2015).

### O presente estudo

Este estudo pretendeu aceder às ideias dos/as educadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças. Especificamente, o estudo teve como objetivos principais identificar as ideias dos/as educadores/as sobre (a) o direito de participação, (b) as estratégias utilizadas na promoção da participação, (c) os obstáculos e desafios encontrados, (d) as especificidades da participação das crianças nos diferentes contextos em que estão inseridas; (e) as atividades em que consideram importante que a participação seja promovida, e (d) os efeitos/consequências associados ao exercício do direito de participação. Por último, pretende-se compreender se os conceitos propostos no contexto da teoria de autodeterminação emergem no discurso dos/as educadores/as.

### MÉTODO Participantes

Neste estudo, de natureza qualitativa, participaram 59 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 26 e 60 anos ( $M = 43.07$ ,  $DP = 8.58$ ). No que respeita às habilitações académicas, 8.6% das educadoras tinham Diploma ou Bacharelato, 69% Licenciatura, 10.3% Pós-graduação, e 12.1% Mestrado. Onze educadoras tinham especialização numa das seguintes áreas: primeira infância, pedagogia Waldorf, intervenção precoce, e educação especial. A experiência profissional em salas de educação de infância variava entre 2 e 39 anos ( $M = 19$ ,  $DP = 8.36$ ). Todas as educadoras exerciam a sua atividade profissional na zona de Lisboa, em estabelecimentos de ensino público (48.3%), estabelecimentos privados com fins lucrativos (27.6%) e estabelecimentos privados de

solidariedade social (24.1%). As educadoras eram responsáveis por salas com grupos constituídos por 8 a 27 crianças ( $M = 20.79$ ,  $DP = 4.21$ ). Cerca de 75.9% dos grupos de crianças eram heterogéneos em relação à sua faixa etária (i.e., idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos).

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

### Instrumentos

#### Entrevista

A entrevista realizada foi especificamente desenvolvida para responder aos objetivos do estudo, com base na literatura existente (e.g., Sandberg & Eriksson, 2010; Sinclair, 2004). Foram desenvolvidas 11 questões de resposta aberta, procurando abranger diversos tópicos, com o objetivo de recolher informação sobre as ideias das educadoras quanto à definição de participação das crianças, as atividades em que as educadoras consideram importante as crianças participarem, as estratégias de promoção da participação das crianças, as condições necessárias para a promoção da participação das crianças, as barreiras ou desafios à participação, e os efeitos ou consequências advenientes do exercício da participação.

#### Questionário Sociodemográfico

Cada educadora respondeu a um questionário com o objetivo de recolher informação relativa aos seus dados sociodemográficos – idade, sexo, habilitações académicas, anos de escolaridade, especialização académica, tipo de especialização, anos de serviço como educadora de infância, modelo pedagógico ou curricular implementado, tipo de grupo, número total de crianças, e tipo de instituição.

### Procedimento

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do

projeto de investigação Participação das crianças, qualidade do contexto pré-escolar e desenvolvimento sociocognitivo: Dos direitos às evidências empíricas, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/96012/2013). O projeto foi aprovado, em Portugal, pela Comissão Nacional de Proteção de Dados, assim como pela Comissão de Ética do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. A recolha de dados foi realizada durante os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017 (i.e., metade das participantes em cada ano). Todas as educadoras forneceram consentimento escrito. Realizadas individualmente, as entrevistas permitiram uma exploração aprofundada e flexível das ideias das profissionais, e duraram entre 8 a 50 minutos ( $M = 20.91$ ).

### Análise de dados

Os dados obtidos com base nas entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Numa fase inicial, os ficheiros áudio correspondentes a cada entrevista foram totalmente transcritos. As transcrições, devidamente anonimizadas, foram analisadas com recurso ao software NVivo, versão 11.

A definição do sistema de categorias teve por base uma análise de conteúdo que privilegiou o recurso a uma abordagem indutiva, embora algumas categorias tenham sido definidas com base na literatura (e.g., conceções de participação). A definição do sistema de categorias terminou depois de alcançada a saturação teórica das categorias, à trigésima segunda entrevista.

Os dados foram reduzidos e organizados em categorias e subcategorias. A cada categoria foi associada uma definição ou descrição. As entrevistas foram segmentadas em unidades de significado, constituídas com base em critérios semânticos (i.e., parágrafos, frases, conceitos, palavras). No total, foi criado um sistema de 10 categorias e 41 subcategorias mutuamente exclusivas (Graneheim & Lundman, 2004).

Para assegurar a credibilidade do processo, a codificação foi discutida em equipa, com verificações minuciosas e regulares do material codificado em cada categoria. Para além disso, foi verificado o acordo interjuizes, tendo sido selecionadas aleatoriamente 100 unidades de análise, que foram codificadas separadamente por um juiz independente, devidamente informado sobre o sistema de categorias (i.e., manual de codificação). Foi calculado o kappa de Cohen, separadamente, para cada categoria, e os resultados sugeriram bons índices de confiabilidade, com valores entre .78 e 1 ( $M = .90$ ,  $DP = .11$ ).

## RESULTADOS

No Quadro 1 são apresentadas as categorias apuradas no decorrer do processo de análise de conteúdo, bem como o número e a percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria. No total, foram codificadas 1901 unidades de registo em 10 categorias abrangentes. Segue-se uma análise das categorias e subcategorias, com base numa estratégia de descrição densa e de particularização, recorrendo a exemplos de unidades de registo e caracterizando a educadora de infância a quem pertence o discurso.

À exceção das subcategorias *Benefícios da prática da participação e Práticas de promoção* da participação, devido às suas potenciais implicações práticas, optámos por descrever apenas as subcategorias que representam, pelo menos, 20% das unidades de registo codificadas com a respetiva categoria. Com 3 unidades de registo, a categoria *Desvantagens da prática de participação* foi referida apenas por três educadoras de infância, que consideram existir desvantagens para as crianças, decorrentes do exercício do direito de participação (e.g., competitividade entre os pares, a falta de autocontrolo por parte das crianças):

“Eu acho que eles vão ser todos uns adultos super stressados” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

Foram igualmente menos referidas, pelas educadoras, as categorias *Direito de participação no projeto educativo e Participação na sala*. A categoria *Direito de participação no projeto educativo* subdividiu-se nas subcategorias *Sim* e *Não*, sendo o *Sim* referido pela maioria das educadoras ( $n = 42$ ). As educadoras participantes pareceram, assim, considerar que o projeto educativo valoriza o direito de participação, ou que o direito de participação é transversal ao projeto educativo:

“Está. Sim, quando eu falo da, da metodologia que aplico, eu digo mesmo que as minhas crianças fazem parte da planificação. Eu não, não faço nada fechado, que não possa ser mexido e seja completamente alterado” (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

A categoria *Participação na sala* foi referida pela maioria das educadoras de infância ( $n = 56$ ). As profissionais pareceram, assim, considerar que existe participação das crianças nas suas salas:

“Sim, sim. Eu acho, quer dizer, eu acho que existe imensa, mas... também sou suspeita... [Risos] Isso é uma das coisas que eu valorizo imenso, acho mui-

to importante (...)” (Educadora, 2 anos de serviço, Método Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

As restantes categorias são de seguida descritas, em maior detalhe.

### Conceções de participação

Relativamente à categoria *Conceções de participação*, a análise de conteúdo resultou em quatro subcategorias que descrevem as definições das educado-

ras de infância quanto ao direito de participação das crianças. No Quadro 2 são identificadas as subcategorias, bem como o número e a percentagem das unidades de registo codificadas em cada subcategoria.

O conceito de participação foi definido pela maioria das educadoras ( $n = 30$ ) como *Contribuir*, que inclui a criança dar a sua opinião ou contribuir com alguma ação originada pela mesma, conforme se pode verificar através de citações como:

“É importante eles darem a opinião deles e darem

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

Quadro 1. Categorias, participantes, número e percentagem de unidades de registo

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

Quadro 2. Subcategorias da categoria Condições de participação

o contributo deles para a realização das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 36 anos), “Mas o contributo delas acho que é muito positivo para o desenrolar do dia-a-dia, tanto do educador, como da criança em si” (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

De seguida, a segunda definição mais referida (n = 26) foi *Ser ouvida*, com as educadoras a valorizar a voz da criança e a sua individualidade:

“Para mim, o facto de eles terem participação é terem uma voz ativa dentro da sala” (Educadora, 9 anos de serviço, *High Scope*, Sala mista, 30 anos), “(...) nós devemos ouvi-los, porque eles têm sempre coisas a dizer e, normalmente, são coisas muito pertinentes” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos).

### Benefícios da prática de participação

Quanto à categoria *Benefícios da prática de participação*, no Quadro 3 são identificadas duas subcategorias, que caracterizam as consequências que as educadoras consideraram advir da participação das crianças.

Na subcategoria *Benefícios a nível individual*, com 195 unidades de registo, a maioria das participantes (n = 40) identificou conteúdos relacionados com o *Bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem*, que remetem

para um desenvolvimento psicossocial saudável da criança:

“Uma criança feliz que se sente com muito mais força para evoluir” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

O segundo benefício individual mais referenciado pelas educadoras (n = 27) foi a *Autoestima*:

“Uma criança que esteja habituada a ser ouvida e que perceba que pode participar, isso vai-lhes aumentar muito mais a sua autoestima” (Educadora, 19 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 41 anos de idade).

Em terceiro lugar, as profissionais (n = 25) identificaram *Processos cognitivos de ordem superior* como uma vantagem da participação. Estes processos remetem para competências a nível da reflexão crítica, resolução de problemas, tomada de decisão e sentido de exploração:

“O que é muito importante para mim enquanto educadora é que eles façam as coisas com gosto e, acima de tudo, que desenvolvam, principalmente, o sentido crítico e o espírito crítico em relação àquilo que eles pensam em relação ao mundo” (Educadora, 9 anos de serviço, *High Scope*/Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 33 anos).

Já na subcategoria *Benefícios a nível interpessoal*, com 74 unidades de registo, as educadoras (n = 29)

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

Quadro 3. Subcategorias da categoria Benefícios da prática de participação

identificaram como vantagem da participação a *Comunicação e relações interpessoais*, considerando as competências de comunicação, de liderança de grupo, facilidade de interação e respeito pelo outro:

“Até por uma questão de respeito para com os outros colegas serem miúdos mais solidários, que estejam despertos para as necessidades dos outros, e avancem sempre para o ajudar, preocupem-se mais com o outro, não serem egoístas” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

#### Atividades em que a participação das crianças é importante

No que diz respeito à categoria *Atividades em que a participação das crianças é importante*, são apresen-

tadas no Quadro 4 as sete subcategorias que classificam as principais atividades em que as educadoras consideraram importante a participação das crianças.

A maioria das educadoras (n = 36) considerou que a participação das crianças é importante *Em todas as atividades*, sugerindo que a participação das crianças deve ser transversal a todo o plano de atividades do Jardim de Infância, conforme se pode verificar através de citações como:

“A ideia é que tudo aquilo que seja trabalhado na sala seja transversal” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

A atividade específica mais referenciada pelas educadoras (n = 24) remete para as *Normas e rotinas do jardim de infância*. Nesta subcategoria, estão incluídas atividades como a hora de acolhimento bem

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		n	%
Em todas as atividades	36	57	42
Normas e rotinas do jardim infância	24	29	22
Atividades lúdicas e brincadeiras livres	11	16	12
Arte	8	14	10
Projetos	7	9	7
Comunicação e relações interpessoais	8	8	6
Resolução de problemas	1	1	1
<b>Total</b>		<b>134</b>	<b>100</b>

Quadro 4. Subcategorias da categoria *Atividades em que a participação das crianças é importante*

como tarefas diárias que pertencem à rotina do jardim de infância:

“Normalmente, é nas conversas que temos, nas conversas de roda... todos os dias de manhã... Contar o que fizeram no fim de semana, por exemplo, à segunda-feira...” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos), “E eles fazem tudo, desde servir à mesa, a calçarem-se, a vestirem-se, a pôr camas... Tudo. Tudo, tudo”

(Educadora, 15 anos de serviço, Pedagogia Waldorf, Sala mista, 40 anos).

#### Práticas de promoção da participação

Quanto à categoria *Práticas de promoção da participação*, no Quadro 5 são apresentadas 10 subcategorias que especificam quais as principais práticas de promoção da participação identificadas pelas educadoras de infância.

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

Quadro 5. Subcategorias da categoria *Práticas de promoção da participação*

A estratégia referida mais usada pelas educadoras (n = 49) foi *Promover a tomada de decisão*, com as profissionais a enfatizar a promoção da iniciativa das crianças:

“Todos os dias temos um chefe, está ali a coroa de rei. Andam com o crachá, estão muito vaidosos, são ajudantes da educadora. Dão os leites, veem se os meninos estão a marcar bem o verde. Não vão marcar vermelho se estão presentes” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

De seguida, a segunda estratégia de promoção da participação mais referida pelas educadoras (n = 48) foi *Adaptar aos interesses e necessidades das crianças*, com base na modificação das atividades e dos planos consoante as especificidades das crianças:

“Eu levo a efeito é auscultar necessidades ou vontades. Algumas necessidades que eles têm de aprender algum conceito específico e vou muito ao encontro daquilo que eles querem, querem aprender” (Educadora, 19 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 44 anos), “Cada um tem as competências ditas para a sua idade. Eu não posso é exigir... Eu não posso é exigir coisas que eu percebo que está longe, ou que não está dentro das competências da criança” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos).

A terceira estratégia mais mencionada pelas profissionais (n = 47) diz respeito a *Promover a comunicação e negociação*, descrevendo situações em que as crianças são ouvidas, consultadas e tomadas em consideração sobre determinados assuntos ou atividades, bem como o uso de negociação com as crianças sobre as atividades que poderão desenvolver:

“Que eu costume fazer também, eles trazem um, um brinquedo de casa, podem trazer o que quiserem, têm que, a única condição é que têm que mostrar aos amigos e têm que partilhar” (Educadora, 16 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 45 anos), “Vamos fazer um presente para a família. O que é que vocês acham que podíamos fazer? Fazemos sempre um levantamento” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos), “De manhã, nós temos sempre um momento todos juntos, na roda, e damos o direito a todos de partilharem o que quer que seja, todos têm o direito a falar, dar a sua opinião. E a partir daí, desenvolve-se o resto das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 31 anos).

As profissionais (n = 37) referiram ainda *Motivar as crianças* como uma estratégia para promover a par-

ticipação. Esta motivação está associada à capacidade das educadoras para gerir e orientar as crianças para a participação:

“Aos poucos vai ganhando força para o fazer sozinha. Utilizo sempre a frase *Dá o teu melhor*. O melhor de cada um é sempre o suficiente e eles sabem! Com o tempo ganham confiança para tudo” (Educadora, 13 anos de serviço, *High Scope*, Sala mista, 35 anos).

### Condições para promover a participação

Relativamente à categoria *Condições para promover a participação*, presente no Quadro 6, são apresentadas cinco subcategorias, que representam as condições necessárias para promover o direito de participação das crianças, de acordo com as profissionais.

A subcategoria *Características dos intervenientes* foi a mais referenciada pelas educadoras (n = 34) enquanto fator importante para a promoção da participação das crianças, que engloba diversos aspetos relacionados com os vários intervenientes nos processos de participação – desde a motivação e criatividade dos/as profissionais, à cooperação com os pais, ou às competências de crianças e adultos. Dentro desta subcategoria, a característica mais mencionada pelas profissionais (n = 16) foi a *Motivação e criatividade do/a educador/a*:

“Isso inventa-se. Eu acho que é preciso muita criatividade, vontade, a partir daí tudo se faz” (Educadora, 17 anos de serviço, Projeto *Optimist*, Sala de 5 anos, 38 anos).

A segunda característica mais mencionada pelas profissionais (n = 15) foram as *Competências das crianças*, com as educadoras a considerar importante a recetividade e a atenção das crianças bem como a adequação do seu comportamento:

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

De seguida, a segunda condição necessária à participação mais referenciada pelas profissionais (n = 29) foram os *Recursos humanos e materiais*:

“É fundamental, que estejam duas pessoas na sala, senão nós não... não conseguimos ter um trabalho continuado” (Educadora, 19 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 41 anos)

“Claro que depois os materiais também é importante, é importante ter as coisas à disposição” (Educadora, 16 anos de serviço, Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala de 5 anos, 39 anos).

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

Quadro 6. Subcategorias da categoria *Condições para promover a promoção*

### Obstáculos ou desafios à promoção da participação

Relativamente à categoria *Obstáculos ou desafios à promoção da participação*, no Quadro 7 são apresentadas sete subcategorias, assim como as suas unidades de registo e percentagens. Da análise do Quadro 7, é possível verificar que a maioria das profissionais (n = 43) considerou que as *Características das crianças* condicionam a sua participação. A principal característica mencionada pelas educadoras (n = 26) foi o *Temperamento das crianças*:

“Tem um bocadinho a ver com as características de cada criança, porque nem todas participam da me-

sma forma” (Educadora, 20 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 45 anos).

A título de exemplo, dentro desta subcategoria, um número considerável de profissionais (n = 19) especificaram a *Inibição* como um traço limitador da participação:

“Sim... Isso depois depende muito deles, não é? Mas, claro, há uns mais tímidos e mais... dificuldade em integrar-se, essencialmente, e aí, claramente... é uma... é uma barreira para a participação, porque têm medo” (Educadora, 2 anos de serviço, Pedagogia Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		n	%
Características das crianças	43	112	43
Temperamento	26	54	48
Competência	29	47	42
Comportamento	9	11	10
Características organizacionais do Jardim de Infância	18	42	16
Composição do grupo	15	22	9
Características e perspetivas dos/as educadores/as	14	24	9
Contexto familiar da criança	19	27	11
Falta de recursos	17	29	11
Não há	3	3	1
<b>Total</b>		<b>259</b>	<b>100</b>

Quadro 7. Subcategorias da categoria Obstáculos ou desafios à promoção da participação

### Diferenças entre os contextos de participação

No que concerne à categoria *Diferenças entre os contextos de participação*, são apresentadas no Quadro 8 as quatro subcategorias que descrevem as diferentes ideias das educadoras sobre as diferenças dos contextos de participação.

No que respeita à subcategoria mais frequente, *Diferenças de significado entre os contextos*, as educadoras (n = 30) consideram existir diferenças entre os contextos educativo e familiar, no que respeita à promoção da participação:

“Normalmente, as crianças cá na escola não têm nada a ver com as crianças que são em casa... abso-

lutamente nada... E é claro que pode-se sentir mais à vontade... numas situações, connosco, do que em casa. Ou também vice-versa, não é?” (Educadora, 17 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 4 anos, 41 anos).

Quanto à subcategoria *O Jardim de infância promove o exercício do direito*, as profissionais (n = 21) consideram que o jardim de infância é o contexto que mais promove a participação das crianças:

“Não é tão democrático... porque não há tempo em casa para se ser tão democrático (...)” (Educadora, 10 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 36 anos).

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

Quadro 8. Subcategorias da categoria Diferenças entre os contextos de participação

## DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo aceder às ideias dos/as educadores/as sobre o direito de participação das crianças no contexto de jardim de infância. Especificamente, pretendeu-se compreender as conceções destes/as profissionais quanto ao conceito de participação, aos seus benefícios para as crianças, às estratégias de implementação, às diferenças entre contextos, às barreiras e às condições para a promoção deste direito.

### Conceptualização do direito de participação

A maioria das participantes concebeu o direito de participação em função de duas dimensões: contribuir e ser ouvida. Ao definir a participação em função da contribuição das crianças, as educadoras referiram-se à expressão das suas perspetivas, e à forma como

as crianças podem acrescentar algo às atividades na sala de jardim de infância, incluindo-as nos processos de tomada de decisão. Este resultado é consistente a CDC e com modelos teóricos que postulam o direito da criança a formar e expressar as suas perspetivas, participando nos processos de tomada de decisão (Hart, 1992; Nações Unidas, 1986; Shier, 2001).

Ao definirem o direito de participação em função de ouvir a criança, as profissionais valorizaram a voz das crianças, respeitando-as como indivíduos. Esta posição é consistente, por exemplo, com as OCEPE e com as orientações europeias, segundo as quais ouvir a criança é fundamental para assegurar a qualidade nos contextos de educação de infância (Comissão Europeia, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

Outra dimensão observada, embora menos presente no discurso das educadoras, remete para a dimensão de agência, cujo reconhecimento, bastante impulsionado pela sociologia da infância (e.g., Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007), reforça o re-

conhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, com capacidade para estabelecer objetivos e agir de forma responsável (Prout & James, 2015). Algumas educadoras, ainda, conceptualizaram a participação das crianças unicamente em função da capacidade da criança para tomar decisões, sendo esta a categoria menos referida. Curiosamente, alguns modelos teóricos (e.g., Hart, 1992; Shier, 2001) consideram a tomada de decisão partilhada com o adulto como uma forma mais avançada de participação, enquanto ouvir a criança é considerado um dos primeiros passos (i.e., níveis) para a participação. Neste estudo, no entanto, prevaleceram ideias que enfatizam a contribuição da criança, nomeadamente a expressão das suas ideias e a participação nos processos de tomada de decisão, estando envolvidas em assuntos do seu interesse e no desenvolvimento de projetos pedagógicos (Ben-Arieh & Tarshish, 2017).

### **Benefícios da participação**

Neste estudo, foram identificados benefícios a nível individual, aliados ao bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com as educadoras, a participação favorece um desenvolvimento saudável, contribuindo para o bem-estar, sendo um resultado consistente com a investigação prévia (Ben-Arieh & Tarshish, 2017). Por outro lado, o desenvolvimento saudável das crianças também está relacionado com a aprendizagem de valores e regras sociais, e com o desenvolvimento de uma sensibilidade reflexiva e responsável. Segundo a literatura, organizações que defendem os direitos das crianças e promovem o seu envolvimento em processos participativos, contribuem para o seu crescimento, desenvolvimento de competências e para uma participação democrática (Kirby et al., 2003).

No que diz respeito a benefícios mais específicos, as educadoras consideraram que a participação favorece a autoestima das crianças, tornando-as mais confiantes e competentes. Efetivamente, o aumento da autoestima das crianças é o benefício mais referido pela literatura (e.g., Sinclair, 2004). Paralelamente, as educadoras consideraram que a participação promove processos cognitivos de ordem superior nas crianças, remetendo para competências de reflexão crítica, resolução de problemas e tomada de decisão.

Ao nível interpessoal, as educadoras assumiram que a participação beneficia as capacidades comunicativas da criança e as suas relações, tanto com o grupo de pares como com os adultos. Efetivamente, a literatura propõe que, através dos processos de

participação, as crianças podem desenvolver as suas capacidades comunicativas e, assim, colaborar com o grupo de pares, favorecendo a relação com os outros (Sinclair, 2004).

Os benefícios descritos são consentâneos com os conceitos da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Com efeito, as ideias das educadoras sobre os benefícios da participação refletem a importância conferida à autonomia e ao sentimento de competência, como fundamentais para o bem-estar das crianças. Não obstante, ao referirem sentimento de pertença de grupo, remetem também para a necessidade básica de pertença.

Em menor número, algumas educadoras anteciparam consequências negativas do exercício da participação, nomeadamente comportamentos competitivos entre o grupo de pares e falta de autorregulação das crianças. Estes aspetos são descritos como mitos da participação que carecem de clarificação, na medida em que a participação implica, necessariamente, um processo de negociações e relações horizontais e simétricas (Tomás, 2007).

### **Atividades em que a participação é importante**

No que diz respeito às atividades em que as educadoras creem que as crianças devem participar, os resultados sugerem que, segundo estas profissionais, a participação deve ser promovida de forma transversal, em todas as atividades. Este resultado é suportado por estudos que sugerem que a participação tem lugar nas atividades do quotidiano da criança e do jardim de infância (Sandberg & Eriksson, 2010). Contudo, nem todas as educadoras referem esta transversalidade, enfatizando antes a importância de promover a participação, especificamente, na definição e implementação das normas, rotinas e brincadeiras que têm lugar no jardim de infância, tal como proposto por outros autores (Kangas et al., 2016).

### **Práticas de promoção da participação**

Relativamente às práticas, as educadoras salientaram a promoção da tomada de decisão e da iniciativa das crianças nas atividades e rotinas do jardim de infância. A atribuição de responsabilidades e a promoção do envolvimento nas rotinas do jardim de infância constituem, aliás, práticas sugeridas para promoção da participação das crianças (e.g., Kangas et al., 2016). O discurso das educadoras denotou, ainda, a valorização de comportamentos pró-sociais, como o estabelecimento de diálogo e de negociação

entre e com as crianças, com o objetivo de promover a partilha de informação e a troca de ideias entre o grupo, com vista à obtenção de consensos e alcance de objetivos comuns. Estas são práticas fundamentais para uma formação democrática, sendo o processo pedagógico orientado pela participação ativa das crianças, através da troca de ideias e da negociação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Quanto a práticas mais centradas na ação da educadora, as participantes assumem adaptar as atividades e o plano semanal da sala conforme as necessidades, interesses e características das crianças e do grupo. As educadoras consideraram que ser sensível às necessidades e potencialidades das crianças é importante para delinear as atividades, antes de estas serem propostas às crianças. Apesar de consistir numa promoção indireta da participação, esta é uma prática comumente utilizada pelos/as educadores/as de infância (Pettersson, 2014). Outra estratégia focada nas profissionais está relacionada com a capacidade para motivar as crianças para a participação, incentivando-as a manterem-se interessadas nos projetos e a exporem-se mais ao grupo. Também referiram, como prática promotora da participação, o facto de incentivarem as crianças a serem criativas na resolução de desafios. Os adultos constituem, de facto, uma fonte de aprendizagem privilegiada para as crianças adquirem competências e poderem participar ativamente, sendo que a sua participação deve ser incentivada através do envolvimento das crianças em projetos que lhes sejam significativos (Hart, 1992).

### **Condições para a participação**

No que respeita às condições para a participação das crianças, as educadoras identificaram como importantes as características dos intervenientes. Muitas educadoras referiram que a motivação e a criatividade dos/as profissionais constituem condições essenciais, estando associadas ao dinamismo e à iniciativa para criar momentos para a participação das crianças. Estas ideias reforçam a importância do papel do/a educador/a para implementação do direito de participação das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010). Contrariamente, as educadoras também referiram competências das crianças, valorizando, em particular, o seu comportamento e interesse em ouvir as educadoras. Assim, estimular o grupo de crianças a participar poderá exigir um trabalho cuidadoso e criterioso da parte dos/as educadores/as (Tomás, 2007).

Ao nível organizacional, as educadoras referiam os materiais e os recursos humanos como condições

indispensáveis à implementação da participação. Em linha com a investigação existente, a falta de auxiliares de ação educativa, ou os elevados rácios adulto-criança, são apontados como aspetos que podem sobrecarregar os/as educadores/as e comprometer a participação das crianças (e.g., Venninen et al., 2014). Quanto ao material, muitas educadoras afirmaram ser essencial para a criação de atividades estimulantes e diversificadas, proporcionando opções de escolha às crianças. Com efeito, proporcionar experiências novas e diversas promove a capacidade de autoexpressão das crianças, e não dispor de ferramentas adequadas pode limitar a sua participação (Kangas et al., 2016).

### **Obstáculos à promoção da participação**

Quanto aos obstáculos à promoção da participação, as educadoras descreveram essencialmente as características das crianças, nomeadamente o temperamento e os traços de personalidade. Estudos existentes sugerem que crianças mais introvertidas tendem a não demonstrar explicitamente a sua vontade de participar (Sandberg & Eriksson, 2010), o que poderá comportar desafios para os/as profissionais. Contrariamente ao esperado, as educadoras não referiram competências de linguagem ou barreiras de comunicação, previamente mencionadas na literatura (Tomás, 2007; Venninen et al., 2014). À semelhança de estudos anteriores, as educadoras não consideraram a idade da criança ou a sua fase de desenvolvimento como um obstáculo à participação (Lopes et al., 2016).

A nível organizacional, algumas educadoras afirmaram que características do jardim de infância, tais como excesso de burocracia, falta de flexibilidade e recetividade a novas propostas, ou rigidez das metas de aprendizagem, colocam desafios à promoção da participação. Estudos anteriores sugerem, inclusivamente, que fatores como a existência de diretivas a nível administrativo, ou conflitos com as crenças dos/as educadores/as, podem comprometer a participação das crianças (e.g., Kowalski et al., 2001).

### **Diferenças entre contextos de participação**

As educadoras consideram que existem diferenças no significado atribuído à participação, em função do contexto em que a criança está inserida (e.g., contexto de jardim de infância e contexto familiar), podendo influenciar a participação e a iniciativa das crianças. De facto, tratando-se de microssistemas diferentes, apesar de interligados, envolvem atores, funções,

papéis, significados e, conseqüentemente, interações distintas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A literatura sugere precisamente, a existência de arenas de participação, ou seja, diferentes contextos de participação que comportam significados, relações e condicionantes também eles distintos (Tomás, 2007).

Algumas educadoras acrescentaram que o jardim de infância é o contexto que mais promove o direito de participação das crianças. Com efeito, a participação em ambiente familiar é caracterizada, pelas educadoras de infância, como tendo um caráter mais consultivo, enquanto no jardim de infância terá um caráter mais participativo, caracterizado por maior autonomia e iniciativa da criança (Lansdown, 2005).

### Participação e autodeterminação

Quanto aos conceitos da teoria da autodeterminação, algumas educadoras referiram que a participação tem como benefício a autonomia e o sentido de competência das crianças, assim como sentimentos de pertença ao grupo. Para além disso, quando se referiram a diferenças entre contextos, algumas profissionais afirmaram que o jardim de infância promove mais a autonomia das crianças, enfatizando a necessidade de transmitir a importância da autonomia da criança aos pais. Assim, o exercício da participação, tal como perspectivado pelas educadoras, parece estar associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas postuladas pela teoria da autodeterminação, constituindo um motor de motivação intrínseca e de bem-estar para a criança (Ryan & Deci, 2000).

### Limitações

Não obstante a pertinência dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta limitações, uma das quais relacionada com a zona geográfica em que decorreu, não sendo possível assegurar que os resultados obtidos sejam generalizáveis. Também a contextualização do direito de participação no âmbito da CDC (1989), realizada no início da entrevista, poderá ter condicionado as respostas e as ideias das educadoras sobre as concepções de participação.

### Implicações e conclusões

Este estudo contribui para uma maior compreensão das ideias das educadoras de infância sobre o direito de participação. De uma forma geral, os resultados convergem com os dados de estudos anteriores. As educadoras consideraram, por exemplo, benefícios resultantes do exercício do direito de participação, para as crianças, tais como o aumento de autoestima,

o sentimento de pertença ao grupo e o seu desenvolvimento psicossocial (e.g., Sinclair, 2004).

Estes dados comportam implicações a vários níveis. Por um lado, sugerem a necessidade de investigação sobre os benefícios da participação, nomeadamente para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Por outro, salientam a importância de sensibilizar a comunidade científica, os decisores políticos e os/as profissionais de educação de infância, para a necessidade de operacionalizar, criar condições e monitorizar a implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. Estudos futuros poderão aprofundar padrões que emergiram neste estudo, nomeadamente o recurso privilegiado a práticas de promoção da participação centradas nas profissionais, e a identificação de obstáculos centrados nas crianças. Investigações futuras poderão, também, debruçar-se sobre as ideias de profissionais de educação de infância relativas à participação de crianças com necessidades educativas especiais (e.g., formas de participação diversificadas, estratégias para superar desafios adicionais), na tentativa de ampliar o debate sobre estratégias de inclusão e contribuir para a participação de todas as crianças.

Os/as profissionais de educação de infância assumem um papel fundamental na implementação da participação, e as interações que estabelecem com as crianças são, por esse motivo, fundamentais (Sandberg & Eriksson, 2010). Assim, importa investigar associações entre, por exemplo, a qualidade das interações educador/a-criança e a participação efetiva (e.g., observada) das crianças. Importa, igualmente, investigar associações entre ideias e práticas de educadores/as de infância, assim como mudanças nas suas ideias e práticas (Sakellariou & Rentzou, 2011).

O exercício do direito de participação surge relacionado, pelas educadoras de infância, com conceitos relevantes da teoria de autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). As ideias das profissionais remetem para a noção de que as vantagens da participação conduzem ao bem-estar das crianças e ao aumento da sua motivação para se envolverem em atividades, tanto em contexto educativo, como noutras áreas do seu dia-a-dia.

Em suma, os resultados sugerem que as educadoras de infância se preocupam em proporcionar experiências democráticas às crianças e em promover o desenvolvimento comportamentos pró-sociais, cimentando os alicerces para a cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben-Arieh, A., & Tarshish, N. (2017). Children's Rights and Well-Being. In M. Ruck, M. Peterson-Badali, & M. Freeman, Handbook of children's rights: global and multidisciplinary perspectives (pp. 90-101). Routledge.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (pp. 793-828). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Comissão Europeia (2021). European Commission. (2021). The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>
- Comissão Europeia (2014). Proposal for key principles of quality framework for early childhood education and care. Disponível <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/3.%20Nora%20Milotay%20-%20%20European%20Commission.pdf>
- Emmanuel, G., & Delaney, H. (2014). Professors' influence on students' beliefs, values, and attitudes in the classroom. *Journal of College and Character*, 15(4). <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0029>
- Fernandes, N. (2015). Pesquisas com crianças: da invisibilidade à participação - com implicações na formação de professores? In R. Teodora & M. Garanhan, Pesquisa com crianças e a formação de professores (pp. 21-44). Pucpress.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre.
- 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. Disponível em [http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you\\_respond\\_booklet\\_for\\_dow.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you_respond_booklet_for_dow.pdf).
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85-94.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Save the Children.
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>
- Lopes da Silva, L., Marques, I., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Pedagogia(s) Da Infância: Dialogando Com o Passado, Construindo o Futuro*, 13-36.
- Pettersson, K. E. (2014). Playing a part in preschool documentation: a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents. Linköping University.
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (Ed. 3ª, pp. 6-28). Routledge.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020

- (2020). Diário da República n.º 245/2020, Série I de 2020-12-18, 2-22. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2020/12/24500/0000200022.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.531132>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). Políticas públicas e participação infantil [Public policies and child participation]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25(1), 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siegel, I. E. (1985). Parental belief systems: The psychological consequences for children. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. <https://doi.org/10.1002/CHI.817>
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade": Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Treseder, P. (1997). Empowering children and young people: Promoting involvement in decision making. Save the Children.
- Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154-168.

Correia, N., Aguiar, C. e Durães, J. (2024). Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 33-53. Disponible en <http://reladei.com>



**Nadine Correia**

*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal*  
nadine\_correia@iscte-iul.pt

Nadine Correia é doutorada em Psicologia pelo Iscte-IUL e Investigadora Integrada no CIS-IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social. O desenvolvimento infantil e os direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação, a par com a qualidade de contextos pré-escolares, constituem os seus principais interesses de investigação.



**Cecília Aguiar**

*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal*  
cecilia.rosario.aguiar@iscte-iul.pt

Cecília Aguiar é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia Social e das Organizações e investigadora no CIS-IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social. Com formação em psicologia do desenvolvimento e da educação, tem conduzido e participado em projetos de investigação no âmbito da qualidade dos contextos de educação de infância e dos seus efeitos no desenvolvimento social das crianças.

**Joana Durães**

*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal*  
joanasofiaduraes@gmail.com

Joana Durães é licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve e Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, pelo Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. Os seus principais interesses, na investigação como na prática, têm-se centrado no desenvolvimento infantil e no direito das crianças e jovens à participação.