

Direito à Participação das Crianças em
Contexto de Educação Pré-Escolar

Joana Figueiredo

Julho, 2025

Julho, 2025

IPV - ESEV



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar

Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar

Joana Rita Ferreira dos Santos Figueiredo

Relatório Final de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Henrique Ramalho
Professora Doutora Carla Lacerda

Julho, 2025



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joana Rita Ferreira das Santos Figueiredo, n.º 130910 curso de Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para esta
efeito.

Viseu, 29/10/2024.

O aluno, Joana Rita Figueiredo

Agradecimentos

Sendo este um relatório que requereu muito trabalho e empenho da minha parte, a sua realização também não poderia ter sido possível sem a orientação e apoio de determinadas pessoas, a quem desde já agradeço.

Ao meu orientador Henrique Ramalho, agradeço-lhe a sua disponibilidade e aconselhamentos enriquecedores que me deu ao longo destes meses. É ainda de salientar a sua importância na produção deste Relatório Final de Estágio.

Um especial agradecimento à professora Maria Figueiredo, que me acompanhou durante 7 anos e que foi uma verdadeira inspiração e à professora Sandra Ferreira, que se tornou numa fonte de inspiração contínua, que nunca desistiu de mim e que me apoiou incondicionalmente.

Agradeço também à equipa pedagógica e encarregados de educação, pela autorização concedida para a realização das entrevistas e que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e colaboração.

À minha mãe, pelo amor incondicional, compreensão e incentivo constante e por nunca ter desistido de mim, tendo sido a base para que eu pudesse alcançar mais uma etapa na minha formação.

Aos meus amigos, pela amizade ao longo dos anos e por sempre terem apoiado e acreditado em mim, principalmente quando este momento parecia tão distante.

Por fim, um agradecimento especial às crianças do jardim de infância, pelo carinho e participação neste trabalho. Não só a estas, mas como todas as crianças que se cruzaram pelo meu caminho ao longo destes anos, agradeço pelos beijinhos, abraços e brincadeiras que me animaram durante muito tempo. Pelos sorrisos de todos os dias.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio resulta da análise crítica e reflexiva da Prática Profissional Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Educação Básica. A investigação decorreu no contexto de Jardim de Infância durante o ano letivo de 2023/2024. O tema central da investigação emerge da convicção que as crianças têm uma voz e devem ser ouvidas no seu ambiente educativo. O estudo explora o direito à participação das crianças, consagrado no artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança e analisa como essa participação pode influenciar o desenvolvimento das suas competências sociais, culturais e cognitivas. Para tal, foi utilizada uma abordagem qualitativa com recurso a entrevistas realizadas a crianças e educadoras. Os resultados obtidos demonstram a importância de promover a participação ativa das crianças nos processos de decisão que lhes dizem respeito, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e responsáveis. Este relatório destaca, assim, a relevância de criar espaços educativos que valorizem e escutem a opinião das crianças.

Palavras-chave: Participação das crianças; Educação Pré-Escolar; Direitos das Crianças; Voz das Crianças.

Abstract

This Final Internship Report results from the critical and reflective analysis of the Supervised Professional Practice carried out within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The research took place in the context of kindergarten during the 2023/2024 school year. The central theme of the research emerges from the conviction that children have a voice and should be heard in their educational environment. The study explores children's right to participation, enshrined in Article 12 of the Convention on the Rights of the Child, and looks at how such participation can influence the development of their social, cultural and cognitive competences. To this end, a qualitative approach was used using interviews with children and educators. The results obtained demonstrate the importance of promoting the active participation of children in the decision-making processes that concern them, contributing to their development as conscious and responsible citizens. This report thus highlights the relevance of creating educational spaces that value and listen to children's opinions.

Keywords: Children's participation; Pre-School Education; Children's Rights; Children's Voice.



Índice

Introdução Geral	8
Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto	10
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	11
2. Caracterização do Contexto	11
2.1. 1.º CEB	11
2.2. Educação Pré-Escolar	12
2.3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas: Padrões de Desempenho Docente	13
2.3.1. 1.º CEB	13
2.3.2. Educação Pré-Escolar	18
PARTE II – Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar	23
Introdução	24
1. Definição do Problema	25
1.1. Delimitação do objeto de estudo	25
1.2. Justificação e Relevância do Estudo.....	26
1.3. Definição de objetivos	27
2. Revisão da Literatura	27
2.1. Infância e Direitos	27
2.2. Conceito de Direito	28
2.3. Os Direitos da Criança	29
2.4. Conceito de Participação	31
2.5. Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar 36	
2.6. Brincar como Contexto de Participação	37
3. Metodologia	41
3.1. Tipo de Investigação.....	41
3.2. Participantes e Justificação da Escolha	42
3.3. Descrição e Análise dos Dados	43
4. Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar: Discussão dos Dados.....	62
4.1. A Promoção da Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré- Escolar.....	62
4.3. Como podemos ouvir o que as Crianças têm para dizer?	68
Conclusões	76
Referências Bibliográficas	79
Apêndices	87



Índice de Tabelas

Tabela 1 – Sistema de Categorização dos dados relativos às crianças.....	44
Tabela 2- Sistema de Categorização dos dados relativos às educadoras	45

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio surge da análise reflexiva e crítica da Prática Profissional Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Educação Básica (CEB) da Escola Superior de Educação de Viseu, no ano letivo 2023/2024, que decorreu em duas instituições educativas em diferentes valências: 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de infância.

A principal questão surgiu no decorrer das Práticas, principalmente em contexto de Jardim de Infância. Neste sentido a escolha deste tema recai da crença que as crianças têm uma voz, uma opinião e que estas devem ser ouvidas e tidas em conta. A defesa da participação da criança afirma a competência e a voz da mesma para, efetivamente, influenciar os seus mundos sociais e culturais bem como ser dada a oportunidade de opinar e participar ativamente na sua organização.

A descoberta da infância, dos seus direitos e das suas verdadeiras necessidades emergiu como um tema de forte relevância nos últimos tempos, continuando a cativar numerosos investigadores preocupados com o papel da criança na sociedade. uma incursão ao interior da história, segundo Freire (2011), revela-nos diferentes e por vezes até invulgares olhares que marcaram posicionamento dos adultos para com os seus menores, congruentemente com a especificidade que era atribuída à infância em épocas precisas e particulares.

A representação contemporânea da infância reflete as mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo, acompanhando todas as evoluções e ideologias. Com a democratização das sociedades, houve uma redefinição do papel do adulto na sociedade, assim como o da criança. Embora tenha sido um processo longo, repleto de obstáculos e tradições arraigadas, foi alcançado. O percurso atravessa várias etapas, desde a criança submissa até à criança enquanto cidadã.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) a participação é um direito consagrado nas declarações internacionais. O bloco “Participação” surge enquadrado pelo artigo 12.º da CDC, que refere que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito e de ver essa opinião tida em consideração.

Deste modo, participar na vida da comunidade ou da escola permite às crianças refletir sobre questões que as rodeiam, contribuir para a tomada de decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de análise, de diálogo e de comunicação. Permite-lhes ainda desenvolver competências e valores para intervirem na escola e na comunidade de uma forma consciente e

responsável.

Nas últimas décadas foram criados no país diversos espaços para escutar a opinião das crianças e jovens. Contudo, quer no campo da legislação, quer na área institucional “é preciso avançar ainda mais para promover a efetiva participação de crianças e adolescentes nos espaços formais e informais de tomada de decisões” (Soares, 2022, n.d).



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Apesar dos desafios que se têm colocado à Escola nos últimos anos em Portugal, esta por ser um sistema aberto à mudança, tem encontrado forma de os ultrapassar.

A primeira parte do Relatório Final de Estágio (RFE), intitulada de Apreciação Crítica acerca das Práticas, surge com a finalidade de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I e II realizadas tanto no âmbito do 1.º CEB, como na Educação Pré-Escolar bem como refletir criticamente sobre as mesmas, dando a conhecer as aprendizagens efetuadas e as principais dificuldades vividas.

Segundo Macedo (2015), a avaliação assumiu nos últimos anos um papel determinante e de protagonismo quase exclusivo em termos de políticas educativas, fator pelo qual se justifica que atualmente reside no corpo docente uma grande interrogação em relação à avaliação.

A avaliação de desempenho não deve estar, de acordo com Macedo (2015), dissociada do desempenho docente, ou seja, da prática e da qualidade da prática do mesmo. O que pode acontecer é que se valoriza bastante as formações que o docente faz durante a sua carreira, ou seja, a sua formação, mas, depois, num dado momento, não se considera o seu desenvolvimento profissional, ou mesmo até as competências adquiridas pelo professor.

Neste sentido, as Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º CEB e em EPE assumiram um papel revelante para a minha formação enquanto professora/educadora estagiária e futura docente, permitindo refletir, avaliar, observar e analisar a minha própria prática.

2. Caracterização do Contexto

2.1. 1.º CEB

No decorrer da PES I, estivemos inseridas numa turma do terceiro ano do primeiro CEB na Escola João de Barros, pertencente ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco. A turma, terceiro A, era composta por vinte e cinco alunos (doze meninos e treze meninas) e tinha como professora titular, a professora Cristina Branco.

A Escola João de Barros consistia num edifício de dois andares. No primeiro piso encontrava-se a entrada principal com acessos à direção, gabinete médico, sala de convívio dos professores e dos auxiliares e a biblioteca. Havia também uma reprografia, papelaria, cacifos e um elevador para acesso ao segundo andar facilitando a mobilidade de alunos com deficiência. Neste piso, havia salas de aulas do primeiro ano, uma sala

de educação musical, casas de banho e espaços de convívio e alimentação, como a cantina e o bar. No segundo andar, situavam-se várias salas de aula para os segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto anos, um ginásio com balneários e salas específicas para educação visual e informática.

A escola possuía um exterior amplo com zonas verdes, um jardim, mesas de piquenique, jogos tradicionais e campos desportivos. Havia também zonas cobertas para abrigo em dias de chuva.

A sala do terceiro A era espaçosa, com luz natural, um quadro de giz e um quadro branco, aquecedores e um projetor. A organização da sala variou ao longo do estágio entre mesas dispostas em colunas e em forma de U, adaptando-se às necessidades de visibilidade e mobilidade. A turma era heterogénea, com alunos de diferentes nacionalidades, incluindo venezuelanos, brasileiros e ucranianos. Além disso a turma apresentava diferentes níveis de dificuldade ao nível da concentração e autonomia. No entanto, era um grupo comunicativo, assíduo, pontual e geralmente respeitoso com a professora.

Por sua vez, no segundo semestre, a PES II decorreu na Escola Básica da Ribeira, também do Agrupamento Grão Vasco, numa turma do 1.º ano composta por 22 alunos (9 meninas e 13 meninos) com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. A escola da Ribeira tinha dois andares, sem elevador, com salas de aula, espaços de apoio e áreas específicas para alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), incluindo apoio a alunos portadores da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

A sala de aula do primeiro B era iluminada e equipada com um quadro de giz, um quadro interativo, aquecedores e cabides para organização dos pertences dos alunos. As mesas estavam dispostas em filas, promovendo o trabalho em pares. A turma apresenta uma grande diversidade em termos de maturidade, autonomia e aprendizagem, com alunos provenientes de contextos socioeconómicos variados. Dois alunos recebiam medidas de suporte à aprendizagem, incluindo um com o diagnóstico de PEA, que revelava dificuldades na linguagem e motricidade, mas que por sua vez, demonstrava interesse em atividades lúdicas como *puzzles* e construções.

No que concerne às áreas de conteúdo, a turma fez progressos significativos nas áreas do Estudo do Meio e Matemática, enquanto em Português, apesar de alguns alunos obterem bons resultados, outros apresentavam dificuldades ao nível da leitura.

2.2. Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar,

esta foi realizada na sala dois da Escola Professor Rolando de Oliveira do Agrupamento de Escolas Viseu Norte tendo como educadora responsável a docente Maria Odete Fonseca.

A instituição era constituída por um amplo espaço exterior e por dois andares, sendo que o primeiro andar era composto por cinco salas de atividades, cinco salas de aula, refeitório, biblioteca, sala de prolongamento, reprografia, polivalente e casas de banho. No que se refere ao espaço exterior, este era utilizado em quase toda a sua totalidade pelas turmas do primeiro ciclo, sendo que as crianças de educação pré-escolar apenas usufruíam de uma pequena parte deste espaço. O polivalente era também um espaço utilizado maioritariamente pelos alunos do primeiro ciclo. O segundo andar era composto por cinco salas de aula e casas de banho.

A PES em EPE, ocorreu na sala dois composta por um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os três e os 6 anos, entre elas oito meninos e onze meninas, sendo que duas dessas crianças eram portadoras da PEA. No geral, apresentava-se um grupo heterogéneo, com ritmos e aprendizagens diversificados. Esta heterogeneidade era também visível na diferença de culturas, uma vez que para além das crianças cuja língua materna era o português, existiam na sala crianças provenientes do Brasil. Era ainda um grupo que revelava interesse e curiosidade com as atividades que lhes eram propostas e com o mundo que as rodeava.

Apesar de algumas crianças apresentarem dificuldades ao nível da comunicação, com o tempo, revelaram vontade em participar nos diálogos que ocorriam nos vários momentos do dia. As crianças, de um modo geral, apresentavam gosto de partilhar as suas experiências e aprendizagens pessoais. Contudo, uma vez que uma das crianças portadoras de PEA apresentava grandes dificuldades ao nível da comunicação e nas interações sociais, era particularmente desafiante incluí-la nas atividades realizadas.

A sala de atividades apresentava um espaço de pequena dimensão, com luz natural, concebida por três janelas que preenchiam uma parede da sala. As atividades decorreram num horário entre as 9h e as 15:30h, com recreio entre as 10:30h às 11:00h e hora de almoço das 12:00h às 13:30h.

2.3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas: Padrões de Desempenho Docente

2.3.1. 1.º CEB

Nas intervenções realizadas, tanto na PES I como na PES II, em grupo e individualmente, tivemos em consideração a reflexão e a intencionalidade sobre as

práticas exercidas ao nível da organização, da planificação, da forma como os conteúdos iriam ser trabalhados e abordados, bem como dos objetivos que pretendíamos alcançar.

No que diz respeito à Dimensão *Vertente Profissional, Social e Ética*, em ambos os contextos encontrámos alunos de diversos estratos sociais e económicos, de diversas culturas, valores, princípios e ritmos de aprendizagem diferentes, pelo que se tornou necessário adaptar as metodologias de forma a responder aos desafios que eram diariamente colocados.

Segundo Roldão (2005), é importante contextualizar o currículo como um processo promotor das aprendizagens significativas dos alunos em interação com o meio local. Assim, a organização escolar deve construir um currículo ajustado a todos e a cada um dos seus alunos, contribuindo para o seu sucesso educativo.

A turma do 3.º ano, onde ficámos inseridas no 1.º semestre, era composta por alunos de várias culturas, desde portugueses, brasileiros, venezuelanos, ucranianos, entre outros. Esta variedade de culturas permitiu aprender um pouco mais sobre os outros, através da criação de momentos de partilha acerca de, por exemplo, como festejam o Natal nas suas casas (apêndice 1).

Por sua vez no 2.º Semestre, a turma do 1.º ano era constituída por alunos com várias características e especificidades, inclusive por um aluno portador da PEA, tendo sido necessário realizar algumas atividades diferentes para que este pudesse treinar determinadas competências principalmente ao nível da motricidade fina.

Tal como Assanali (2016) refere, esta prática inclui repensar a escola e o lugar do professor em vários sentidos, primeiramente a escola como organização que, para além de espaço de aprendizagem, seja promotora de trocas significativas e reconhecimento da importância do outro e que também seja orientada por profissionais em permanente reelaboração das suas práticas, com capacidade de abertura ao novo e sobretudo, consciente da necessidade de adequarem os respetivos percursos de vida. Relativamente ao aluno portador de PEA, foi necessário conhecê-lo e aprender como ajudá-lo a desenvolver determinadas habilidades. Uma vez que era um aluno que não gostava muito de trabalhar, como traçar letras no seu livro, tentámos métodos que permitissem a manipulação de objetos. Assim era dado plasticina, legos para construir, entre outros. Mais tarde, passou de um aluno que se recusava a desenhar para desenhar os seus desenhos animados preferidos.

Segundo Galdino (2018), através da efetivação do respeito às diferenças, a escola estará realmente preparada para receber de braços abertos alunos autistas, garantindo-

lhes assim o direito à educação, a real educação inclusiva.

Ainda sobre este domínio um aspeto importante a referir reflete-se essencialmente ao indicador “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimuladores”. No 1.º semestre consideramos que tivemos maior dificuldade em adotar esse tipo de trabalhos. Como tal, as dificuldades sentidas foram justamente referentes às escolhas de estratégias que deveríamos adotar para abordar e trabalhar os diversos conteúdos, uma vez que era a primeira vez que estávamos a lecionar. No entanto com as indicações dadas durante esse semestre, consideramos que no 2.º semestre conseguimos ir muito mais além. Uma vez que já tínhamos mais ou menos a ideia de como ia funcionar, foram criados momentos de partilha onde todos os alunos nos pudessem conhecer e vice-versa, atividades e jogos estimulantes que para além de promoverem o pensamento cognitivo, também promoviam o trabalho de pequeno e em grande grupo, a autonomia e a criatividade (apêndice 2).

Além disso, importa referir que não foi possível em nenhum dos contextos participar no desenvolvimento de projetos da escola com a comunidade.

No que diz respeito à Dimensão *Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem*, tanto na PES I como na PES II, procurámos estabelecer uma relação de proximidade e afeição com os diversos alunos de modo a conhecê-los. A partir deste contacto foi possível conhecer as suas características, necessidades e habilidades de forma a criar momentos de aprendizagem significativos.

De acordo com Granja (2005), a prática docente de um professor deve ser baseada numa pedagogia relacional, ou seja, o conhecimento é construído com base na relação professor/aluno. O professor conduz o aluno pelo caminho do conhecimento tendo sempre em conta as suas sugestões e dúvidas.

Neste sentido Cardoso (cit. por Terra, 2015) refere que cabe ao professor a capacidade de estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a sua autonomia. A efetivação disso pode ser feita através de atividades das quais os alunos possam retirar experiências significativas.

Seguindo estas linhas de pensamento, ao elaborar as planificações procurámos manter o rigor e a articulação entre os objetivos previstos, tendo sempre, em consideração aquilo que era importante que os alunos aprendessem.

É de realçar que os planos de aula foram sendo melhorados e aperfeiçoados ao longo da PES I e II, em virtude da elaboração dos mesmos semana após semana e do apoio e indicações dos professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu.

Neste sentido, nas primeiras planificações necessitámos de um maior apoio por parte dos professores supervisores uma vez que nunca tínhamos contactado com esta realidade. Reconhecemos que a maior dificuldade sentida concentrou-se no tópico avaliação, no entanto, após diversas discussões e esclarecimentos por parte dos docentes supervisores compreendemos que a forma de avaliação facilita a análise do entendimento e aprendizagem dos alunos, bem como permite realizar uma apreciação em relação a nós mesmas.

Ao nível dos aspetos científico, didático e pedagógico com o objetivo de obter bons resultados e interligar as diferentes áreas disciplinares, tivemos a preocupação de nos prepararmos para os diferentes momentos de lecionação (apêndice 3).

Ao nível da Conceção e Planificação dos Momentos a Dinamizar tivemos em atenção a organização do espaço. Como tantas vezes referido nos relatórios semanais, tanto nas PES I como na PES II, as mesas estavam organizadas em pares, possibilitando que cada aluno tivesse um colega ao seu lado (salvo algumas exceções), permitindo que a entreajuda ocorresse de forma natural e espontânea. Além disso, era possível alterar a disposição destas ao tipo de atividades que se pretendia realizar. Um exemplo disso foi quando optámos por levar o robot Doc à turma do 1.º ano. Para que todos pudessem usufruir do mesmo, foi necessário dividir a turma em dois grupos, tendo sido distribuído um robô para cada grupo. Neste sentido, pode-se afirmar que o espaço da sala de aula é, portanto, flexível, uma vez que tal como Gomes (2015) refere este pode ser organizado consoante o tipo de atividade que se irá desenvolver e modificado sempre que se demonstrar necessário, influenciando as relações que aí são criadas, tal como acontece ao serem redistribuídos os lugares dos alunos, que passam a ficar sentados perto de colegas diferentes (apêndice 4).

Durante as intervenções que tivemos a possibilidade de dinamizar, criámos espaços de discussão, de partilha de ideias e de opiniões, nomeadamente, ao nível da introdução de conceitos, partindo, desse modo, das referidas ideias e conceções dos alunos para o trabalho e abordagem dos diversos conteúdos.

Para além disso, no momento da implementação dos momentos de ensino-aprendizagem planejados, prestámos apoio a todos os alunos na realização das atividades propostas, nomeadamente, ao circular pela sala de aula, com o objetivo de verificar se estes estavam a conseguir realizar as tarefas propostas.

Dando destaque ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” é de fulcral importância salientar que, no âmbito

da PES I e PES II o grupo de estágio realizou a avaliação de três alunos, tendo como suporte uma grelha, com critérios pré-definidos, fornecida pelos docentes da Unidade Curricular. Neste sentido, tendo em consideração as suas maiores ou menores dificuldades, foram selecionados três alunos com diferentes características, ou seja, a avaliação foi feita para um aluno com maior facilidade de aprendizagem, um aluno mediano e um aluno com grandes dificuldades. “A avaliação faz parte integrante dos processos de ensino de aprendizagem dos alunos. No decorrer do processo avaliativo o aluno pode tomar consciência das suas dificuldades, mas sobretudo da forma como desenvolver a sua aprendizagem e superar as suas dificuldades” (Casanova, 2015, p. 3).

No que diz respeito ao Domínio *Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa* não foi possível participar em nenhum dos indicadores apresentados, uma vez que não tivemos qualquer atividade nesse âmbito.

Por fim, no que se refere ao Domínio *Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da Vida*, parece-nos importante referir que cabe ao docente a tarefa de observar, analisar, planejar, refletir e avaliar. Neste sentido, o mesmo pensa e concebe as suas práticas tendo sempre em consideração as características, os interesses e as motivações da turma, bem como os objetivos que pretende atingir as aprendizagens que deseja proporcionar e promover aos seus alunos.

Num mundo em constante evolução “a formação permite o enriquecimento pessoal e profissional, tornando-nos s mais habilitados, mais aptos para ensinar melhor” (Fonseca, 2021, p.95).

O trabalho realizado e dinamizado em ambos os contextos de estágio, as reflexões sobre as práticas, a partilha de ideias, competências de propostas e experiências com as orientadoras cooperantes, promoveu o nosso crescimento tanto a nível pessoal como profissional, ampliando, deste modo, os nossos conhecimentos. Desta forma, “a colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p.19).

Refletir sobre a ação que foi desenvolvida e dinamizada é fundamental na formação docente uma vez que, o professor deve repensar sempre as suas ações, refletir e analisar o que correu bem e o que correu menos bem, na tentativa de encontrar formas de melhorar e definir metas e objetivos claros a atingir com a turma em questão, tendo sempre em atenção os conteúdos a abordar espelhados nos programas e metas.

Destacamos que este crescimento se reporta, nomeadamente, à postura que

adotamos, à capacidade de encontrarmos diferentes formas de explicar e aplicar o que deve ser trabalhado, quer seja através de exercícios, da visualização de vídeos, de imagens, de esquemas, à aptidão que desenvolvemos para interligar e articular as diferentes áreas disciplinares de acordo com os diferentes conteúdos, independentemente do ano de escolaridade ou nível de ensino, ao sentido crítico-reflexivo face ao trabalho desenvolvido, à criatividade e à capacidade de inovação no que se refere aos desafios propostos.

2.3.2. Educação Pré-Escolar

Os padrões de desempenho docente, são critérios estabelecidos para orientar e avaliar a prática profissional dos educadores em contextos educativos. Estes padrões definem as competências esperadas de um educador, abrangendo áreas como planeamento de atividades, interação com as crianças, gestão e organização do ambiente educativo, avaliação das aprendizagens, desenvolvimento profissional contínuo e colaboração com a comunidade educativa.

No seguimento destas diretrizes, a primeira dimensão que iremos explorar é o *Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem*. Esta, abrange elementos cognitivos, afetivos, sociais, físicos e ambientais, culturais, tecnológicos e individuais que estão interligados e interagem entre si, durante o processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao aspeto cognitivo, são 4 considerados os processos mentais como a perceção, a memória, o raciocínio e a resolução de problemas.

No que concerne ao domínio “Relação pedagógica com os alunos”, consideramos que conseguimos estabelecer uma relação positiva com o grupo, contribuindo para um ambiente de respeito mútuo, confiança e apoio emocional

Durante o primeiro semestre, procurámos estabelecer uma relação de proximidade e afeição com as crianças, de modo a conhecê-las melhor. Este contacto permitiu-nos identificar as suas características, necessidades e competências, o que proporcionou momentos de aprendizagem significativos e mais enriquecedores no segundo semestre.

De acordo com Granja (2005), a prática docente de um professor/educador deve ser baseada numa pedagogia relacional, ou seja, o conhecimento é construído com base na relação educador-criança.

Neste contexto, Cardoso (cit. por Terra, 2015), afirma que cabe ao educador a capacidade de estimular na criança o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a sua autonomia. A efetivação disso pode ser feita através de atividades das quais as crianças possam

retirar experiências significativas.

Ao elaborar as planificações, procurámos manter o rigor e a articulação entre os objetivos previstos.

Quanto ao tema que por nós foi proposto, as atividades foram pensadas para ajudar no desenvolvimento de competências matemáticas, de recorte e criatividade das crianças, alinhando-as com as necessidades e interesses do grupo. Além disso, começámos a incluir nas planificações as intencionalidades educativas, especificando mais detalhadamente o que cada atividade tinha como intuito desenvolver. Esta prática permitiu uma maior clareza e foco nos objetivos de cada atividade, garantindo que as aprendizagens fossem mais direcionadas e eficazes (apêndice 5).

Além disso, no que se refere ao indicador “Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”, em ambos os semestres, tivemos em atenção a organização do espaço, o qual ajustei a disposição dos materiais e do ambiente conforme o tipo de atividades.

Organizar as crianças em grupos heterogéneos com diferentes níveis de desenvolvimento, promoveu um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo. Essa abordagem permitiu que as crianças aprendessem umas com as outras, desenvolvendo competências sociais e emocionais importantes, como a empatia, o respeito pelas diferenças e a cooperação.

De acordo com Wiart (2021), o espaço exterior confronta a criança e permite-lhe aperceber-se dos seus próprios limites. Este espaço é uma mais-valia pois proporciona oportunidades educativas diversas, devendo ser valorizada pelo educador. Por isto, as práticas do adulto devem apoiar e incentivar a criança nas suas descobertas, criando um acesso a uma grande variedade de experiências, incentivando-as a experimentar, a investigar e a solucionar problemas.

Além disso, dando destaque ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, realizámos a avaliação de duas crianças, tendo como suporte a Ficha do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), com critérios pré-definidos, fornecida pelos docentes da unidade curricular. Esta avaliação foi realizada tanto no 1.º semestre, como no 2.º semestre, de crianças diferentes.

Em ambos os semestres, mantivemos o foco na criação de um ambiente de aprendizagem que favorecesse o desenvolvimento das crianças de forma integrada e significativa. A organização flexível do espaço e do grupo, permitiu que as atividades

fossem realizadas de forma adequada e adaptada às diferentes necessidades e contextos e contextos. As atividades de avaliação das aprendizagens realizadas com base no SAC garantiram um diagnóstico preciso e ajudaram a regular o processo de ensino, certificando os resultados obtidos.

No que diz respeito à Dimensão *Vertente Profissional, Social e Ética* esta refere-se à integração de aspetos profissionais, sociais e éticos na prática profissional de um indivíduo em determinada área.

Durante o primeiro semestre, enfrentámos alguns desafios significativos ao tentar integrar plenamente duas crianças com PEA. Porém, no segundo semestre, uma das crianças demonstrou um interesse crescente nas atividades propostas, enquanto a outra continuava a ter dificuldades na comunicação. Com o apoio contínuo das auxiliares na sala e a terapia, observámos uma melhoria significativa no envolvimento da criança que inicialmente não participava ativamente nas atividades propostas. Embora tenha começado a passar mais tempo fora da sala devido às sessões de terapia, quando estava com o grupo, a criança começou a envolver-se mais, especialmente nas atividades planeadas considerando as suas necessidades específicas (apêndice 6).

Este aspeto envolve também o estabelecimento de relações colaborativas com colegas, famílias e comunidade procurando promover o desenvolvimento integral das crianças.

Durante o primeiro semestre, apesar de não ter sido possível participar em nenhum dos indicadores mencionados, uma vez que não tivemos atividades planeadas nesse âmbito e ainda não tínhamos conseguido estabelecer uma relação com os encarregados de educação, observámos uma adesão significativa quando solicitámos que trouxessem fotografias da família para a escola.

Por sua vez, no segundo semestre, refletimos sobre o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, focando nos indicadores “Reflexão crítica sobre as minhas práticas profissionais” e “Responsabilização pelo meu desenvolvimento profissional”.

Ao longo desse semestre, dedicámos regularmente tempo para refletir sobre as nossas interações com as crianças, identificando áreas de melhoria e ajustando as estratégias para melhor atender às suas necessidades individuais. Após cada semana de intervenção, preparámos relatórios que nos permitiram aprofundar essa reflexão e identificar melhorias necessárias (apêndice 7).

Segundo Santos (2011), a reflexão é crucial para o desenvolvimento profissional,

pois permite ao educador fundamentar a sua prática na teoria, compreender as razões para a melhoria contínua e ganhar a confiança necessária para implementar mudanças significativas na prática educativa. Isso não apenas promove o crescimento emocional do educador, mas também melhora o impacto das suas ações nas vidas e aprendizagens das crianças.

No que diz respeito ao “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”, embora não tenhamos sido integrados plenamente na equipa permanente da escola, o estágio proporcionou-nos oportunidades valiosas para aprender com educadores experientes.

Conforme indicado por Santos (2011), a colaboração é essencial no desenvolvimento profissional, pois através da partilha com os outros, o educador pode crescer e desenvolver a sua prática de forma mais eficaz e sustentada.

Esta dimensão refere-se ao envolvimento ativo dos educadores em atividades e iniciativas da escola, colaborando não só com pais, alunos e professores, mas também com outros profissionais, instituições e grupos dentro e fora da escola.

Embora não tenhamos organizado eventos escolares diretamente, participámos ativamente nas propostas da escola durante as nossas semanas de intervenção. Ajustámos as atividades planeadas para garantir o envolvimento das crianças nos projetos escolares. Além disso, durante um projeto sobre insetos, organizámos a visita de um especialista à escola, assegurando todas as autorizações necessárias e enriquecendo a experiência educativa das crianças.

Houve também momentos significativos de interação com as famílias. Conforme Salvador (2013) destaca, é fundamental abrir as instituições às famílias para fortalecer os laços entre casa e escola, proporcionando um ambiente estimulante para as crianças, que sentem o apoio e o interesse de seus familiares em suas atividades educativas.

No domínio do *Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida*, continua a ser fundamental o processo contínuo de aprendizagem, aquisição de novas competências e atualização dos conhecimentos ao longo da carreira profissional. Para os educadores de infância, este domínio implica estar sempre aberto a novas formas de ensino e aprendizagem, bem como à reflexão crítica sobre a prática educativa, explorando constantemente novas abordagens, metodologias e recursos para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

No futuro, mantemos o compromisso de continuar a desenvolver estratégias sólidas para atualizar o nosso conhecimento profissional. Continuaremos também a dedicar tempo à análise crítica das nossas ações como educadora e à reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. Além disso, continuaremos a colaborar ativamente com os

nossos colegas e com os órgãos da escola, contribuindo para o crescimento organizacional e para um ambiente educativo mais eficaz e inclusivo.

Uma vez que é através da reflexão que temos a possibilidade de crescer e de ganhar consciência das melhores estratégias a adotar e dos materiais e recursos mais adequados a utilizar, não só com o grupo com quem estamos a trabalhar, mas, também, com qualquer grupo que tenhamos a possibilidade de trabalhar no futuro.



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PARTE II – Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar

Introdução

Dada a alteração da visão da criança a que se tem assistido, principalmente ao nível da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia, a participação destas no processo de aprendizagem tem vindo a assumir um papel incontornável. Para que compreendamos essa necessidade de participação, é necessário que se compreenda a evolução dos conceitos e da visão da criança, uma vez que “o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se estas fossem desprovidas de capacidades de reflexão da ação” (Soares, et al., 2005, p. 3).

A Educação Pré-Escolar desempenha um forte papel no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das competências sociais. Segundo Domingues e Gomes (2015), foi na educação através de metodologias tradicionais e transmissivas que pretendiam servir todas as crianças de forma igual, que se consolidou uma visão da criança enquanto *infant*, “ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, «papel em branco»” (Oliveira-Formosinho, et al., 2008, p.7).

As Ciências Sociais convergiram com estas teorias na medida em que encaravam as crianças como “objetos ou destinatários de processos de socialização, pelos quais as gerações mais novas adquirem as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo induzidas à reprodução social” (Soares, Sarmento, Jacinto & Tomás, 2005, p. 4). Domingues e Gomes (2015) referem que no campo da Psicologia, a visão da criança sofreu alterações na medida em que esta passou a ser considerada na sua complexidade e na sua dimensão de competência específica, dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças.

A escuta ativa e constante das crianças, bem como a promoção da sua participação permitem ao educador criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conhecimentos. Uma vez que é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade, partilham e criam mundos sociais desafiando algumas conceções preconcebidas, que surge a seguinte questão “*Do ponto de vista sociocultural, pedagógico e didático, de que forma a criança é escutada e envolvida no seu processo de ensino e aprendizagem?*”.

Neste sentido, o trabalho de investigação consiste na exploração e análise do Direito

à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar. Nesta Parte II do presente Relatório Final de Estágio, serão abordados diversos aspetos relacionados com o tema referido, incluindo os fundamentos teóricos que sustentam a importância da participação das crianças, as práticas pedagógicas que promovem a participação ativa das crianças, os desafios e obstáculos enfrentados pelas instituições educativas e pelos profissionais, bem como as estratégias e abordagens que podem ser adotadas para promover uma maior participação das crianças neste contexto.

Desta forma ao compreendermos melhor acerca da importância e benefícios desta temática, poderemos contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e centradas nas crianças, que respeitem e valorizem as suas opiniões, voz, direitos e capacidades enquanto cidadãos.

A investigação em causa encontra-se, portanto, organizada e estruturada tendo em conta três fases. Numa primeira fase foi necessário definir o problema anteriormente mencionado, bem como os objetivos a atingir com o estudo. Posteriormente, apresenta-se, numa segunda fase a revisão da literatura acompanhada de perspetivas de autores de referência acerca da temática em estudo. A terceira e última fase é constituída pela metodologia, mais concretamente, o tipo de investigação, os participantes do estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados. No que diz respeito a esta fase da investigação, descrevemos e analisamos as atividades implementadas, de modo a retirar conclusões do estudo para dar resposta à questão-problema.

1. Definição do Problema

1.1. Delimitação do objeto de estudo

Como referido anteriormente, durante um longo período permaneceu a ideia de que a criança era um “ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, ‘papel em branco’” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p.7).

Neste sentido, a criança via-se privada da sua essência natural. Estas diretrizes contrariavam “o direito à autonomia, ao brincar, à educação integrada aos cuidados, eliminou o protagonismo infantil, o uso da memória e da experiência na leitura do mundo” (Oliveira-Formosinho, et al., 2008, p.7).

De acordo com Parente (cit. por Santos, 2013), observar e escutar pressupõe ver as ações e realização das crianças, ouvir o que estas dizem e registar com detalhe de modo a ser compreensível e ter significado para outras pessoas que possam vir a ler,

pois só assim é possível a obtenção de descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades.

Seguindo esta linha de pensamento, o educador deve ter em conta os desejos e necessidades de cada criança de modo a promover atividades de aprendizagem que as façam sentir que têm uma voz e que a mesma é ouvida, respeitada e valorizada. Assim, antes de iniciar qualquer tipo de atividade “está no educador o papel de a ouvir cuidadosamente, refletir sobre esta escuta e orientar a criança” (Santos, 2013, p.22).

É a partir destas ideias que surge a seguinte questão “*Do ponto de vista sociocultural, pedagógico e didático, de que forma a criança é escutada e envolvida no seu processo de ensino e aprendizagem?*”, com o intuito de proporcionar momentos que promovam o protagonismo e a participação das crianças, projetos esses centrados também nas suas ações e valorizando as suas contribuições através de um processo de respeito pelos seus direitos.

1.2. Justificação e Relevância do Estudo

No decorrer das Práticas de Observação em contexto de Jardim de Infância (JI), enquanto frequentávamos o último ano de licenciatura, questionámo-nos em relação a alguns dos aspetos já mencionados, no entanto ainda estávamos longe de descobrir que seria este o tema do presente RFE. Como promover a participação de crianças no JI? De que forma podemos ouvir o que as crianças têm para nos dizer? Qual a importância das suas vozes? Para que fins devemos ouvir e promover a participação das crianças?

O facto de acreditarmos que as atividades devem ser feitas para, por e pelo grupo de crianças, fez-nos refletir acerca do modo em que realmente esse pensamento é colocado em prática nas salas de jardim de infância.

De acordo com Freire (2011), a promoção de espaços e momentos que visam a participação das crianças torna-se importante na medida em que permite as suas inserção social e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa.

Segundo Rios (2014), esta participação não diz respeito apenas ao facto da criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim o seu contributo para a construção dessas mesmas propostas.

Freire (2011) refere que a participação da criança está intimamente conectada com questões de poder e autoridade, que vão além das relações entre adultos e crianças e com as representações sobre as competências sociais, culturais e políticas que, de forma implícita ou explícita, exercem influência no exercício de participação. Neste

sentido, podemos afirmar que quando abordamos o tema “participação”, falamos de tomada de decisão, de intervenção direta no processo, “é ser parte integrante e interessada, é ser ouvida e por isso falar de participação é também falar de diálogo e negociação entre crianças e adultos, numa relação aberta e dialógica, que se torna imprescindível” (Freire, 2011, p.19).

A partir desta perspetiva, sentimos a necessidade de procurar bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que permitam, na análise da participação das crianças, cruzar os discursos das mesmas e dos adultos nas organizações educativas.

1.3. Definição de objetivos

Para que seja construído um lugar livre de opiniões, partilha de momentos e constante procura em aprender, é necessário a organização de um ambiente educativo promotor do direito à participação. De acordo com Gonçalves (2015), este deve ser pensado tendo em conta as diferentes dimensões da pedagogia: os espaços pedagógicos, os materiais, as interações, a organização do tempo e do espaço, a organização de grupos, a observação, planificação e avaliação, os projetos e atividades que promovem a construção das aprendizagens.

Neste sentido, a presente temática tem como objetivos:

- Analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores para promover a participação das crianças em contexto de educação Pré-Escolar;
- Investigar se e como as vozes das crianças são escutadas e consideradas na planificação das atividades;
- Identificar as práticas de escuta ativa que possibilitem às crianças expressar as suas opiniões e interesses;
- Avaliar o grau de envolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender a perceção das crianças sobre a sua própria participação e influência nas dinâmicas do grupo e nas decisões educativas.

2. Revisão da Literatura

2.1. Infância e Direitos

Nas sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização e associado aos discursos de um exercício enfraquecido de direitos e cidadania e, por isso, de direitos políticos, as reconfigurações da cidadania encontram-

se no centro do debate.

A Constituição da República Portuguesa (CRP) não define o conceito de “cidadania”, contudo este pode ser considerado o “direito a ter direitos e deveres”, ou seja, é isto que nos torna cidadãos de Portugal e é o que nos permite ter os direitos, mas também os deveres que estão consagrados na Lei.

No que diz respeito aos direitos e deveres fundamentais de todos os cidadãos portugueses, no artigo 13.º da CRP, o Princípio da Igualdade pode ler-se: “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” e ainda, nesse mesmo artigo “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Constituição da República Portuguesa, 1976, p.4).

De acordo com Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem: a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. Este conjunto de pontos de partida leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos, à promoção de colaboração na aprendizagem, à procura de sucesso educativo para todos, num contexto do respeito pelos direitos humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se conta o direito de aprender.

2.2. Conceito de Direito

De acordo com o dicionário de português Priberam (2024), a palavra “Direito” possui diversos significados que variam conforme o contexto em que é utilizada. Esta é multifacetada, englobando tanto o conjunto de normas jurídicas que estruturam a sociedade e asseguram a justiça, como as faculdades conferidas aos indivíduos para a proteção dos seus interesses, além de possuir um significado mais comum relacionado com a direção.

Seguindo esta linha de pensamento, o conceito de direito é fundamental para a organização e funcionamento das sociedades humanas. Este abrange um conjunto de normas e princípios que regulam as relações entre os indivíduos e o Estado, com o intuito de assegurar a justiça, a ordem e o bem-estar coletivo. Os direitos são considerados fundamentais uma vez que garantem às pessoas certas liberdades, proteções e oportunidades essenciais para uma vida digna e plena.

Historicamente, o desenvolvimento dos direitos está intrinsecamente ligado à evolução das ideias sobre a justiça e a igualdade. Desde os tempos antigos, filósofos, como Aristóteles, discutiam sobre a natureza dos direitos naturais, que seriam inerentes à condição humana. Com o passar dos séculos, o Direito Romano contribuiu significativamente ao estabelecer conceitos como direitos individuais e universais, influenciando profundamente a concepção moderna de direitos.

Segundo Junior (2013), durante os movimentos iluministas, a ideia de direitos naturais universais ganhou força. Filósofos como Rousseau e Locke, argumentavam que todos os indivíduos possuem direitos fundamentais, como a vida, a liberdade e a propriedade, que não podem ser “usurpados por nenhum poder, incluindo, em especial, o Estado” (O’Donnell, 1998, p.30).

Junior (2013) refere ainda que um dos avanços significativos na afirmação dos direitos foi a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Esta declaração estabelece um conjunto abrangente de direitos fundamentais que devem ser respeitados em todo o mundo, incluindo direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais.

No contexto dos direitos da criança, o reconhecimento e a proteção específica dos direitos dos direitos das crianças, torna-se numa preocupação central na segunda metade do século XX. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989, é um marco internacional que define os direitos das crianças, incluindo o direito à vida, à saúde, à educação, à proteção contra a violência e à participação na vida social e cultural.

2.3. Os Direitos da Criança

Como é de senso comum, as perspetivas e visões sobre as crianças têm sofrido ao longo da história. Pinto e Sarmento (1997) referem que entre as várias concepções que dizem respeito à infância, existem aquelas que valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser uma criança. Outras, em oposição, defendem que a criança é aquilo que ainda lhe falta ser e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Noutras perspetivas, acentua-se a

importância da iniciação ao mundo adulto, enquanto noutras, defende-se a necessidade de proteção em relação ao mundo e algumas realçam aquilo de que a criança necessita. Em última instância, há concepções que vêm a criança como um sujeito dotado de competências e capacidades.

Durante muito tempo, as crianças foram vistas pelos adultos como seres “incompletos” e “inferiores”, ou seja, como seres que ainda não tinham adquirido “todas as suas capacidades e competências” (Mendes, 2015, p.12). Esta perspetiva refere a infância como um período precursor da entrada na vida adulta e, como tal, as crianças seriam “seres em preparação para a assunção dos papéis sociais que viriam mais tarde a desempenhar” (Mendes, 2015, p.12). “Vivendo à sombra dos adultos, as crianças eram por vezes privadas do convívio familiar para não os perturbar. No mundo dos adultos não existia a necessidade de lhes explicar o mundo, as crianças aprendiam com a sua própria experiência” (Mendes, 2015, p.12).

Por um longo período, a criança foi largamente desconsiderada, até que no século XX surge uma nova concepção. Neste contexto, a criança passou a ser não apenas alvo de proteção integral e prioritária, mas também reconhecida como sujeito de direitos e agente social para a comunidade.

Deste modo, atualmente a criança é vista como um ser vulnerável que deve ser protegida pelos adultos que a rodeia. No entanto, “nem sempre o olhar que recai sobre a criança foi feito sob essa perspetiva” (Costa, 2022, p. 9). Neste sentido, antes de realizar a análise da prática dos direitos humanos da criança, torna-se importante, primeiramente, compreender a evolução e o processo de desenvolvimento histórico dos mesmos com o intuito de entender a sua necessidade e o seu propósito.

Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) os direitos da criança representam do ponto de vista simbólico, um dos maiores episódios de luta e reivindicação a favor de um dos grupos sociais mais vulneráveis e excluídos da história da humanidade. A CDC, assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal de capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação. No entanto, tal como Rodrigues (2019) refere, o percurso foi longo até que todos os países assumissem os Direitos da Criança, sendo que atualmente, os Estados Unidos da América ainda não ratificaram esse acordo.

De acordo com Tomás (2011) os direitos da criança, alteraram a forma como as crianças vivem atualmente. Embora estes tenham um impacto positivo na vida das

crianças, continua-se a assistir a um quase desconhecimento pelos adultos do que são e implicam esses direitos.

Neste Relatório é central a ideia que as crianças constituem atores sociais competentes, plenos e com voz. De acordo com Flowers (2002), a CDC estabelece um vasto leque de direitos civis, culturais, económicos, sociais e políticos para todas as crianças, até aos 18 anos [artigo 1.º] e assenta em quatro pilares fundamentais relacionados com todos os outros direitos, nomeadamente:

- Não discriminação - todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, ou seja, todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo, o interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito;
- O interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito
- Sobrevivência e desenvolvimento - garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente;
- Opinião da criança - a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

2.4. Conceito de Participação

A participação emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância. Esta encontra-se associada às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão. Além disso a participação pode também estar relacionada com os contributos materiais para a família, as comunidades ou a sociedade mais alargada ou mesmo fazer parte da educação. Como a participação é definida e entendida varia entre os indivíduos e sectores, os contextos culturais e económicos e a língua.

A palavra “participação” provém do latim *participare* que se traduz no “fazer saber”, contudo é um conceito que assume vários significados que se intersejam entre si. De acordo com Gama e Tomás (2021) uma das questões mais complexas quando falamos de participação prende-se com o facto de tanto reunir consenso e defensores como críticos em seu redor.

Segundo Tomás (2011), no contexto escolar, participar torna-se mais complexo do que o seu significado literário. Batista (2021) refere que, para que tal aconteça, é necessário que haja uma negociação entre os adultos e as crianças para que todos estejam envolvidos no mesmo. Nesta linha de pensamento, este procedimento de

negociações deve “integrar tanto as divergências, como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2011, p.105).

Segundo Rinaldi (1993, cit. por Batista, 2021) as crianças são únicas, com um enorme potencial, desejo em crescer e saber mais, facilidade em relacionar-se com os outros, capacidade de comunicar e surpreender. Lansdown (2005) acrescenta que não existe uma idade mínima para haver participação, pois todas as crianças são capazes de o fazer, contudo deve-se ter em conta que um bebé fá-lo-á de forma diferente de uma criança mais velha.

A CDC (1989), ratificada por Portugal em 1990, assim como a legislação e os instrumentos jurídicos que se reportam, apesar de todas as limitações e críticas, são uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação.

O artigo 12, por exemplo, refere que as crianças devem participar, quando as decisões tomadas lhes dizem respeito e que os adultos devem considerar o que dizem. A CDC sublinha ainda que para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, devem ser incentivadas e a colocar-se em posição de fazê-lo e nada melhor para desenvolver esse processo que o espaço onde passam mais tempo: a escola.

Uma vez que a lei consagra o direito de participação das crianças, é necessário perceber como é que este direito é percecionado e implementado em diferentes contextos. Em Portugal, o direito de participação das crianças está, de modo implícito, contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 4/97) através da formulação de objetivos referentes ao desenvolvimento pessoal e social da criança, “com vista à educação para uma cidadania democrática” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p.85).

Segundo Oliveira-Formosinho, Oliveira-Formosinho, Kishmoto e Pinazza (2007, cit. por Lopes, Correia & Aguiar, 2016) embora existam diversas lentes para perspetivar as formas e os fins da participação, diferentes modelos pedagógicos para a educação de infância valorizam a pedagogia da participação como meio privilegiado na promoção do desenvolvimento e aumento da confiança das crianças.

Apesar do modelo *HighScope*, Reggio Emilia ou o Movimento da Escola Moderna terem diferentes especificidades, estes assentam numa visão da criança enquanto sujeito ativo.

Segundo Clérigo, Sousa, Lino e Fuertes (2021), o modelo *HighScope* foi iniciado nos Estados Unidos por Weikart, em crianças em risco de desenvolvimento nos bairros mais

desfavorecidos do distrito de Ypsilanti, Michigan. Weikart verificou que estas crianças tinham resultados mais baixos, tanto nos testes de inteligência como no rendimento escolar, por frequentarem um ensino de baixa qualidade.

Neste sentido, em 1970, Weikart fundou a *HighScope Educational Research Foundation*, estabelecendo os seus princípios educativos. Os fundamentos do currículo deste modelo pedagógico emergem da teoria estruturalista de Piaget e das perspetivas de aprendizagem ativa. Neste modelo a ação, a escolha e a iniciativa da criança são consideradas centrais.

Segundo Gomes (2014), o modelo *HighScope* é uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças.

Em concordância, Silva (2020) considera que este modelo enfatiza a aprendizagem pela ação, ou seja, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo através das experiências, do seu desejo de explorar e da curiosidade que as leva a procurarem resolver problemas e criarem estratégias.

Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (cit. por Clérigo, Sousa, Lino e Fuertes, 2021), referem que o modelo *HighScope*, baseia-se na premissa da aprendizagem ativa, onde as crianças são incentivadas a desenvolver as suas próprias iniciativas, a fazer escolhas de forma autónoma e a envolver-se em experiências com pessoas e materiais, com o objetivo de construir aprendizagens significativas ou “chave”. O conceito de “experiência chave” deu origem à designação de “indicadores chave de desenvolvimento”, que permitem ao adulto observar as crianças enquanto interagem, refletem e experimentam o mundo. Com base nesses indicadores chave do desenvolvimento, “o educador pode observar cada criança, avaliar e planear a sua ação educativa” (Hohman e Weikart, cit. por Clérigo, Sousa, Lino e Fuertes, 2021, p.10).

Segundo Ferreira (2015), neste modelo, o educador desempenha um papel crucial na organização do ambiente educativo, de modo a proporcionar o maior número possível de oportunidades de aprendizagem para as crianças. Através da organização do espaço, o educador deve criar um ambiente estimulante para as crianças, onde a disposição dos materiais, a gestão do grupo e a rotina diária resultem num ambiente rico em interações, respeito pela diversidade e pela sociedade. Além disso, este ambiente deve fomentar a imaginação e a criatividade das crianças.

Como tal, nesta organização de espaço, é importante que os materiais sejam do interesse das crianças, organizados e guardados de forma visível e acessível a todos. As áreas criadas devem estar bem identificadas. A sala de atividades deve ser

agradável para que as crianças tenham gosto e vontade de lá entrar.

Para que seja possível promover uma aprendizagem ativa, é necessário organizar os espaços para que as crianças possam envolverem-se em diversas atividades, quer seja em grande ou em pequeno grupo. “É fundamental que todos os intervenientes neste modelo percebam que as áreas e materiais existentes na sala devem ser usados da maneira que a criança quiser e necessitar” (Ferreira, 2015, p. 20).

Por sua vez, o modelo Reggio Emilia defende a igualdade de oportunidades e a partilha de responsabilidades no processo educativo, por toda a comunidade.

Segundo Pereira (2021), a abordagem educacional deste modelo reside na origem, baseada nas iniciativas e ações participativas e colaborativas dos cidadãos. A visão da criança como um sujeito competente, com quem se aprende, investiga e procura entender e encontrar significados para as coisas do mundo que se manifestam no dia-a-dia, está ligada à procura de significados, um objetivo que caracterizou o projeto de Reggio.

A abordagem de Reggio Emilia, ao desenvolver-se ao longo do tempo como uma Pedagogia Participativa, integrou os objetivos desta pedagogia aos propósitos da sua gestão em diversos âmbitos (político, cultural e pedagógico). Desta forma, a ideia de gestão social foi-se consolidando para apoiar e implementar esta pedagogia, concebida como uma proposta educacional abrangente e democrática, cujas práticas, planeadas em diálogo com as crianças, refletem uma visão da educação que respeita os seus potenciais, direitos e competências. Esta visão exigiu que a pedagogia dialogasse com as famílias e fosse coerente com os potenciais e necessidades dos professores e educadores, para ser implementada no quotidiano.

O MEM é uma Associação Pedagógica de Professores criado nos anos 60 do século XX e normalizado juridicamente como associação pedagógica em 1976.

“A dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma praxis democrática terão acelerado o ciclo de consolidação e de expansão do Movimento, nos anos 70 e 80” (Niza, 1998, p.1). É no decorrer dessas duas décadas que os profissionais do MEM se distanciam das conceções pedagógicas iniciais, por um processo de progressiva deslocação teórica, decursivo da análise crítica do trabalho pedagógico nas turmas e nas escolas e no próprio processo de autoformação cooperada dos profissionais que integram o Movimento.

O MEM é orientado por valores de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.

No que diz respeito à participação democrática e direta, esta ocupa um papel importante no sentido que permite desenvolver cidadãos intervenientes, críticos e fraternalmente ativos, através da vivência em comunidade. Sendo essas vivências o que lhes assegura, que a par do desenvolvimento cognitivo, possam também crescer como cidadãos aprendizes que são. “É por isso que neste modelo em vez das tradicionais lições se privilegia o trabalho de aprender, em que os alunos se ajudam mutuamente, «montando os andaimes» necessários para que todos atinjam o sucesso, independentemente das capacidades de cada um” (Serralha, 2009, p.26).

Referente à organização e gestão cooperada do espaço e dos materiais, quer as formas, quer os efeitos formativos dessa participação das crianças na organização, manutenção e gestão cooperada do contexto ecológico onde tem lugar o trabalho de aprender, bem como da utilização que cada um faz dos materiais comunitários que aquele mobiliza, prepara as crianças para várias responsabilidades, em relação ao cuidado do espaço e dos materiais nele presentes.

Ao desenvolver em comum a sua atividade de aprendizagem, as crianças constroem as aprendizagens ao cooperarem umas com as outras. Neste sentido, acabam por se transformar enquanto pessoas que crescem culturalmente intervindo em projetos de investigação, que vão sendo negociados em coletivo. Assim sendo, a escola pode responder à diversidade dos alunos, que ao verem a sua cultura a ser respeitada e valorizada, sentem-se nela incluídos, o que faz da escola um lugar para todos.

Em suma, os principais objetivos deste modelo correspondem em proporcionar às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada uma. Desta forma, as crianças poderão obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático. É a autoformação cooperada dos seus associados, sendo esta concebida em diversos encontros onde exista a partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos.

Estas abordagens entram em desacordo com as tradições culturais e educacionais predominantes na maioria dos países, onde as escolas tendem a ser marcadas pelo autoritarismo e por uma centralização e verticalização do poder.

Neste sentido, a participação não é apenas um direito, mas também um conceito que “ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração” (Larkins, n.d, p.388). Larkins (n.d) refere que o posicionamento crítico em relação à da participação implica

afastar-se das ideias do mundo liberal minoritário que sugere que a participação é uma performance que acontece em determinados lugares. As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nas relações que criam. Tudo isso permite que a ideia de voz se expanda para que as ideias da comunicação não se foquem apenas no que a criança diz, mas naquilo que esta comunica através das suas ações e nos silêncios daquilo que não diz.

2.5. Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar

Com base nas leituras efetuadas, a participação da criança pode ser vista como um direito fundamental, através do qual a criança assume o papel principal na sua própria vida.

Segundo Freire (2011) a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos autores durante o processo de negociação (entre crianças e adultos), sendo que as crianças são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressar as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões. Seguindo esta linha de pensamento, a participação diz respeito não apenas ao facto da criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas.

Para Távora (2010, cit. por Rodrigues, 2019), participar é um espaço para se pensar sobre si mesmo, para se conhecer e aceitar-se nas suas diferenças e limites, é dar opinião, é desenvolver as capacidades de diálogo, escuta, negociação e escolha na articulação dos vários saberes, bem como, a apropriação de competências enquanto pessoas capazes de exercer o seu direito de cidadania. Gama e Tomás (2011), referem que participar é um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

Neste sentido, a participação é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, não só pelas capacidades e competências já anteriormente descritas, mas também porque é através da participação que a criança se sente envolvida pois “a criança é um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004, p.82). É através da participação que a criança “tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Gama & Tomás, 2011, p.2).

De acordo com Guerra (2002), os termos participação e cidadania, estão interligados,

no sentido em que as crianças têm de participar sempre no que lhes diz respeito, uma vez que não é só um direito, mas também um dever enquanto cidadão.

Ao longo dos anos, os Jardins de Infância têm vindo a assumir um papel extremamente relevante quer no meio escolar, quer na sociedade, pois, de acordo com Marchão (2012, cit. por Teixeira, 2015) esta instituição deve promover na criança o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado, a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo.

A criança desde muito cedo deve ser vista como capaz de tomar decisões e participar de forma ativa e colaborativa nas atividades onde está inserida. No entanto, para que a criança tome decisões deve não só ser incentivada a tal, como também estimulada. Teixeira (2015) refere que o estímulo, é muito importante e o reforço também não menos importante, pois a sociedade tem como modelo crianças a brincar, onde se lhes dá pouca responsabilidade, mas paulatinamente estas características têm de ser enraizadas nas crianças, estas desde muito cedo possuem capacidades de reflexão, gostos pessoais, personalidade própria, portanto devemos usar estas potencialidades na sua tomada de decisão.

Teixeira (2015) refere que o jardim de infância está cada vez mais preparado para dar respostas às exigências das crianças, que são cada vez mais, levando-as a terem um papel ativo na seleção das atividades e da importância que estas representam para si, o educador tem também de acompanhar esta evolução, caso contrário fica desatualizado e obsoleto.

2.6. Brincar como Contexto de Participação

Os adultos interpretam o ato de brincar de diferentes formas e perspetivas. Alguns veem o brincar como uma recompensa para quem se porta bem, ou seja, apenas têm o privilégio de brincar aqueles que, na opinião do adulto, se portam adequadamente. “Esta postura demonstra que o adulto não respeita o valor que a brincadeira assume para a criança e não a considera como um meio essencial de aprendizagem” (Quaresma, 2018, p.23).

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), ao escolher como e com quem vai brincar, a criança desenvolve a capacidade de tomar decisões, ser independente, desenvolver a sua personalidade e expressar-se perante o mundo.

No entanto, Quaresma (2018) refere que o tempo de brincadeira livre é ainda visto como um momento em que as crianças estão apenas ocupadas a fazer algo ou

entretidas, sem se dar a devida atenção às potencialidades das interações que a criança estabelece e desenvolve com os outros e com o meio que a rodeia nesses momentos, sendo que o tempo de brincar não deve ser visto como o “tempo de espera” para a posterior realização de atividades direcionadas.

Num jardim de infância, a criança tem o direito de brincar e, por sua vez, o educador tem o dever de promover um ambiente seguro onde a criança tenha regras, limites, oportunidades de sucesso e onde possam ser realizadas novas aprendizagens. As brincadeiras livres são essenciais no desenvolvimento das crianças, proporcionando um contexto onde a participação ativa e a autonomia são promovidas. Durante o tempo os momentos de atividades autodirigidas, as crianças têm a oportunidade de tomar decisões, experimentar diferentes papéis e situações, bem como a aprender a lidar com as consequências das suas escolhas de forma natural e envolvente.

Vygotsky (cit. por Pinto, 2023) defende que o brincar apresenta inúmeras potencialidades para a evolução da criança, sendo imprescindível para o seu desenvolvimento, assim como para a estruturação do pensamento e, por isso, deve fazer parte da infância, sendo um direito da criança. O brincar é também visto como um recurso através do qual a criança consegue fazer novas descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas com maior facilidade, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender.

Segundo Pinto (2023), enquanto brinca, a criança desenvolve um "saber-fazer" e um "saber-ser", adquirindo competências e posturas que irá usar ao longo da sua vida. Desta forma, o brincar permite que a criança adquira regras, valores e costumes.

Além disso, brincar permite a aprendizagem de regras, a tomada de decisões, a partilha, a expressão e controlo das emoções, aprender a respeitar os colegas e adultos, criar vínculos mais duradouros, comunicar e negociar. Quando as crianças estão envolvidas nas brincadeiras livres, fazem constantemente escolhas sobre como e com quem brincar, que regras seguir e como resolver os conflitos que possam surgir.

Nesta linha de pensamento, tal como Vygotsky (cit. por Teófilo, 2019) indica, o brincar permite que a criança exerça papéis e ações, que através da imaginação, simbolismo, imitação e fantasia, mobilizem novos conhecimentos, habilidades e processos de aprendizagem.

Ao criar cenários imaginários, como brincar às "lojas" ou "escolas", as crianças exploram diferentes perspetivas e aprendem a negociar e a compreender as emoções dos outros. Quando um conflito surge, como a disputa por um brinquedo, as mesmas são incentivadas a encontrar soluções e a lidar com as consequências das suas ações,

desenvolvendo competências sociais e emocionais essenciais.

De acordo com Quaresma (2016), a criança precisa de explorar o seu corpo para formar a sua personalidade e identidade. A criança precisa de ser uma participante ativa no seu processo de aprendizagem e, por isso, a brincadeira assume um papel essencial, pois enquanto brinca, esta aprende com o seu corpo, tornando as aprendizagens mais significativas. Este processo de tomada de decisões é fundamental para o desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio e de resolução de problemas. Por exemplo, ao decidirem construir uma torre de blocos, as crianças precisam de planear, dividir tarefas e cooperar para alcançar o objetivo. Se a torre cai, estas aprendem sobre as consequências das suas ações e têm a oportunidade de tentar novamente, ajustando as suas estratégias.

"Um ambiente sério e sem motivações torna as crianças incapazes de expressarem os seus sentimentos, com medo de serem reprovadas perante as suas atitudes" (Teófilo, 2019, p.27). Este contexto de participação ativa é crucial para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. As crianças aprendem que as suas escolhas têm impacto, não só em si mesmas, mas também nos outros. Esta compreensão é fundamental para o seu crescimento como indivíduos responsáveis e empáticos.

2.6.1. Níveis de participação

A distorção do conceito de “participação” é um fenómeno preocupante, uma vez que tem permeado muitos contextos, especialmente aqueles relacionados à interação adulto-criança. Ao longo do tempo, observa-se uma tendência crescente de utilizar o termo “participação” de forma inadequada, uma vez que começou a ser comum aplicar essa palavra para qualquer forma participativa. Este aspeto leva-nos à perceção errada de que uma criança participa quando, na verdade, está apenas a realizar uma proposta realizada pelo adulto.

Nas palavras de Gama e Tomás (2011, cit. por Batista, 2021) essa deturpação é alarmante, uma vez que obscurece a verdadeira natureza da participação das crianças e, em vez disso, perpetua uma dinâmica na qual o poder e o controlo permanecem nas mãos dos adultos, uma vez que “uma criança está a participar quando, de facto, apenas está a realizar uma proposta idealizada pelo adulto” (Gama e Tomás, 2011, cit. por Batista, 2021, p.32).

Neste sentido, a criança ao efetuar uma atividade organizada pelo adulto, não está efetivamente a participar. Para garantir uma participação eficaz, é necessário que seja dada liberdade às crianças em planear as atividades, decidir quem irá desempenhar

determinadas funções, regras e objetivos. No entanto é comum que os adultos enfrentem dificuldades em ceder a sua posição “dominante” em relação às crianças.

Face a esta forma de “não participação”, Landsdown (2005) considera que a participação poderá ser dividida em três níveis diferentes: processos consultivos, processos participativos e processos autónomos. Embora todos sejam considerados válidos e fundamentais para que as crianças tenham voz e sejam escutadas, a participação da criança é envolvida de forma diferente, consoante o nível. O autor considera ainda que não existem barreiras lineares, isto é, facilmente a participação pode abranger mais do que um nível.

2.6.1.1. Processos Consultivos

O adulto reconhece a criança como detentora de conhecimentos, experiências e perspetivas próprias. Estes são processos iniciados, liderados e geridos pelo adulto nos quais as crianças têm pouca ou nenhuma capacidade de controlar os resultados. Lansdown (2005) refere que embora, neste processo, a participação das crianças esteja privada é de salientar o facto de, ainda assim, serem ouvidas as suas opiniões.

2.6.1.2. Processos Participativos

No decorrer deste processo, as crianças participam ativamente no mesmo. Inicialmente desencadeado pelo adulto, o processo implica uma colaboração com as crianças. Estas têm a oportunidade de influenciar decisões e questionar tanto o processo em si como os resultados alcançados. Este nível de interação proporciona oportunidades para que as crianças desempenhem um papel significativo no desenvolvimento das propostas em discussão. Com o passar do tempo, as crianças vão gradualmente ganhando maior autonomia em relação ao seu nível de ação.

2.6.1.3. Processos Autónomos

Neste processo, as crianças detêm o protagonismo. Estas têm o poder de determinar quais as questões que serão abordadas e mantêm o controlo durante todo o processo. O papel do adulto é o de mediador e não de líder. Batista (2021) ressalta que os adultos reconhecem as habilidades das crianças para fazer escolhas e que estratégias utilizam para responder às suas curiosidades. A base para este processo é um compromisso de haver uma verdadeira parceria com as crianças, na qual os adultos atuam conselheiros ou gestores.

De acordo com Hart (1992), os níveis de participação são úteis para pensarmos e refletirmos sobre a forma de participação das crianças, não devendo ser utilizada como forma de avaliação. Porém, o importante é que a criança possa escolher, ter oportunidade de tomar decisões e participar consoante as suas capacidades.

3. Metodologia

3.1. Tipo de Investigação

Como referido anteriormente, a problemática deste estudo diz respeito ao “Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar”. Tendo optado por uma investigação de natureza qualitativa, baseámo-nos numa visão holística da realidade a investigar, conforme destacado por Amado (2017). Este tipo de investigação visa descrever de forma detalhada e rica, os dados recolhidos, como apontado por Bodgan e Bilken (cit. por Marques, 1994), permitindo uma compreensão mais profunda do contexto em estudo.

Neste sentido, realizei entrevistas a três educadoras do jardim de infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, bem como a sete crianças da sala que frequentei nesse estágio. A escolha do inquérito por entrevista está alinhada com a literatura que destaca a sua adequação para estudos de carácter interpretativo e qualitativo, como referido por Batista, Rodrigues, Moreira e Silva (2021). Este método é valorizado pelo seu carácter descritivo e detalhado, proporcionando uma visão aprofundada das experiências e perceções dos entrevistados.

Inicialmente, planeámos realizar entrevistas estruturadas para todos os participantes. Contudo, ao conduzir as entrevistas tanto com as crianças, como as educadoras, percebi a necessidade de adaptar a abordagem para facilitar a sua compreensão e participação. Assim, recorri à utilização de entrevistas semiestruturadas, permitindo maior flexibilidade e ajustando as perguntas conforme necessário.

Esta adaptação é consistente com a visão de Stake (cit. por Bodgan e Biklen, 1991), que destaca a capacidade das entrevistas de capturar descrições de factos e interpretações dos entrevistados.

Tal como vários autores indicam, a recolha de dados qualitativos requer uma análise cuidadosa para garantir a sua fiabilidade. Como Amado (2017) refere, a entrevista é uma ferramenta poderosa para obter informações, sendo amplamente utilizada na investigação qualitativa.

Além disso, os momentos das entrevistas incluíram a gravação em áudio e posterior

transcrição. Neste sentido, a utilização de entrevistas semiestruturadas na investigação permitiu obter uma compreensão detalhada e rica das experiências e perceções dos participantes. A flexibilidade deste tipo de entrevistas garantiu uma recolha de dados abrangente e relevante, alinhada com os objetivos do presente estudo.

3.2. Participantes e Justificação da Escolha

Como referido anteriormente, para abordar de forma abrangente o tema do Direito à Participação das Crianças no Contexto da Educação Pré-Escolar, optei por conduzir entrevistas semiestruturadas a um grupo específico de participantes cuidadosamente selecionados.

No caso das crianças, realizei entrevistas a sete crianças com idades entre quatro e os seis anos, escolhidas devido às suas habilidades de expressão, desenvolvimento de ideias, pensamento crítico e competências de comunicação oral. Essa abordagem permitiu uma flexibilidade nas respostas, explorando as suas experiências de forma livre e espontânea.

Além disso, foram realizadas também entrevistas à educadora cooperante e a mais duas educadoras de diferentes salas, visando obter uma visão ampla das práticas pedagógicas e das conceções sobre participação. É de salientar que optei por esta abordagem para garantir que os mesmo tópicos fossem abordados de forma consistente, permitindo-me acompanhar o fluxo natural da conversa e facilitando uma análise e comparação mais eficazes das suas opiniões e práticas.

As entrevistas foram realizadas nos dias 27 e 28 de maio e 11 e 12 de junho, com cada sessão variando entre 5 e 12 minutos de duração. Obtive as devidas autorizações dos encarregados de educação das crianças, das educadoras, da coordenadora da escola e do diretor do agrupamento, assegurando assim que a participação dos participantes na pesquisa sobre o Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar fosse ética e legalmente respaldada (apêndice 8).

É importante salientar que as entrevistas foram realizadas individualmente, proporcionando um ambiente onde os participantes se sentiram mais confortáveis para expressar as suas opiniões. Este método foi especialmente benéfico para as crianças, que frequentemente enfrentam dificuldades em se expressar completamente quando estão em grupo. Além disso, para garantir total disponibilidade aos entrevistados e assegurar a precisão das informações, optámos por recorrer a um gravador de voz durante as entrevistas.

3.3. Descrição e Análise dos Dados

Após a recolha dos dados, através das entrevistas, procedemos à sistematização, análise e interpretação das informações obtidas. Como tal, recorremos à análise de conteúdo, uma técnica definida como um “conjunto de métodos para analisar comunicações, com o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens de forma sistemática e objetiva, obtendo indicadores (quantitativos, ou não) que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e receção dessas mensagens” (Bardin, 1977, p.42).

Neste sentido, de forma a garantir uma análise mais objetiva e sistemática, foi necessário realizar um processo de análise de conteúdo, submetendo os dados a uma leitura crítica.

Conforme indica Ramalho (2020), a entrevista, sendo a técnica de recolha de dados predominante nesse estudo, permitiu a obtenção de informações com um grande potencial para responder aos pressupostos, expectativas e, no limite, aos “pontos críticos” da investigação.

Neste sentido, apresentamos a seguir os quadros que organizam e sintetizam os dados obtidos das entrevistas com as crianças e com as educadoras. As tabelas foram elaboradas para refletir acerca das diferentes dimensões da participação das crianças, bem como as práticas pedagógicas associadas, conforme descrito pelos participantes do estudo.

Como tal, as tabelas encontram-se divididas em duas partes principais, sendo que a tabela das crianças aborda as categorias, subcategorias e indicadores relacionados à compreensão e às experiências de participação das crianças entrevistadas (Tabela 1). A análise dos dados está focada nas percepções das crianças sobre o conceito de participação, as suas práticas e a formas como identificam e vivenciam a participação nas atividades.

Por outro lado, a tabela das educadoras organiza os dados referentes às suas práticas, incluindo os modelos pedagógicos que seguem, as estratégias utilizadas para promover a participação das crianças e a frequência com que essas práticas ocorrem (Tabela 2). Além disso, a tabela explora a importância atribuída à participação das crianças e como esta é integrada e valorizada no ambiente educacional.

Através da análise destas tabelas, procurámos entender as perspetivas e práticas dos diferentes grupos envolvidos, proporcionando uma visão abrangente sobre como a participação é compreendida e promovida no Contexto de Educação Pré-Escolar. A separação dos dados em tabelas específicas permite uma abordagem detalhada e

comparativa das experiências e métodos, facilitando a identificação de padrões e diferenças relevantes para a discussão dos resultados.

Tabela 1 – Sistema de Categorização dos dados relativos às crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Definição e Compreensão de Participação	Compreensão de Participação	- "Não sei" (Criança A, Criança B, Criança C, Criança G) - "Participar é fazer com os meninos os jogos que os adultos mandam" (Criança C, Criança F) - "Trabalhar" (Criança E) - "Participar numa coisa que os outros vão fazer" (Criança F) - "Eu participo quando faço o que os outros estão a fazer" (Criança F)
Escolha e Participação nas Atividades	Quem escolhe as Atividades	- "Se dissermos que queremos desenhar, podemos desenhar" (Criança A) - "São os adultos" (Criança B, Criança C, Criança D, Criança G) - "Nós podemos"; "nós escolhemos às vezes" (Criança E) - "Falamos na sala o que queremos fazer, e fazemos" (Criança F) - "Gostava que fossemos nós a dizer" (Criança C, Criança D)
	Satisfação com as Atividades	- "Fomos nós que pedimos para apanhar as estrelas" (Criança B) - "É importante quando dizemos o que queremos fazer" (Criança B) - "Gostava de escolher mais sobre o que quero aprender" (Criança E) - "Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada" (Criança E) - "São atividades que gosto" (Criança F)
Escolha e Participação nos Jogos	Escolha dos Jogos	- "Sim" (Criança A, Criança B, Criança F, Criança G) - "Podemos fazer o jogo" (Criança A) - "Vocês perguntam e nós dizemos" (Criança E) - "São os adultos que escolhem os jogos" (Criança C) - "Às vezes escolhemos o jogo e se queremos brincar na casinha, na oficina,..." (Criança C) - "Queria escolher menos vezes" (Criança C) - "Não, mas gostava" (Criança D)
Escolha e Participação nas Atividades de Circuito	Escolha das Atividades	- "Eu escolho por onde quero começar" (Criança A) - "Nós escolhemos para onde queremos ir" (Criança D)
Projeto sobre os Insetos	Escolha do Tema	- "Sim" (Criança A, Criança B, Criança C, Criança D, Criança E, Criança F, Criança G) - "Escolhi sobre joaninhas e aprendi sobre elas" (Criança A, Criança B) - "Fomos nós que escolhemos os insetos e dissemos que queríamos fazer o hotel, os insetos, tirar fotos" (Criança C) - "Fizemos coisas que gostámos" (Criança D) - "Fomos nós que escolhemos tudo" (Criança E)
	Decisões dos Adultos	- "Os adultos decidiram que íamos apanhar os insetos" (Criança D) - "Vocês decidiram fazer a casa para os insetos" (Criança G)
	Memória das Atividades	- "Não sei quem decidiu que íamos à floresta, fazer os biscoitos" (Criança B) - "Não me lembro como aconteceu" (Criança B)
Feedback	Opinião sobre as Atividades	- "É importante quando dizemos o que queremos fazer" (Criança B) - "Se eu digo que gostei mais de um jogo, ele acontece mais vezes e isso é bom" (Criança D) - "Perguntam qual mais gostei" (Criança E) - "do que fizemos" (Criança G) - "Gosto de dar a minha opinião" (Criança G) - "Gosto de dar a opinião, da escola e do que fazemos aqui" (Criança E) - "Gosto de dizer mais ou menos" (Criança C)
	Importância de dar a opinião sobre as atividades	- "É importante, mas não sei porquê" (Criança A)



		- "Acontece mais vezes" (Criança A, Criança B, Criança D, Criança G) - "Se digo que gostei de um jogo, ele acontece mais vezes e isso é -bom" (Criança A, Criança D) - "É importante, para nós nos lembrarmos"
Autonomia nas Atividades	Sentimento de Autonomia	- "Falamos na sala o que queremos fazer e fazemos" (Criança F) - "Podemos pintar com as mãos se quisermos" (Criança F) - "Se quisermos desenhar, podemos desenhar" (Criança A)
Atitudes em relação aos Adultos	Perceção da iniciativa dos Adultos	- "São os adultos que decidem fazer a casa para os insetos" (Criança G) - "Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada" (Criança E)

Tabela 2- Sistema de Categorização dos dados relativos às educadoras

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Modelos Pedagógicos	HighScope	- "Gosto dos cantinhos identificados, do material identificado" (Educadora A) - "É mais fácil para eles, verem onde é que está/pertence cada jogo, cada material" (Educadora A)
	MEM	- "Trabalho muito por projeto" (Educadora B) - "Por vezes a pedagogia de situação acaba também por haver uma mistura de algumas pedagogias" (Educadora B) - "Eu gosto de trabalhar o MEM, que é o meu favorito" (Educadora C)
	Flexibilidade e Adaptação ao Grupo	- "Depende do grupo em que me vou inserir" (Educadora C) - "Não é só o MEM, também gosto do HighScope" (Educadora C)
Compreensão de Participação	Importância de Participação	- "Eu acho que a participação é importante." (Educadora A)¹ - "A participação é a base de tudo. Acho que se as crianças não participarem no seu projeto, é muito mau." (Educadora B)
	Participação Ativa das Crianças	- "É serem eles a fazerem tudo. É serem elas [crianças] a fazerem as perguntas, é serem elas a descobrir onde estão as respostas." (Educadora C) - "É serem elas a participar na construção daquilo que querem mostrar e aprender e serem elas a apresentar." (Educadora C) - "Nós só somos as orientadoras do processo. Nós só estamos aqui para orientar. Nós só estamos aqui para dizer 'calma que podemos ir por aqui, mas não te feches já nisto.'" (Educadora C)



Estratégias para Promover a Participação das Crianças	Envolvimento na Planificação e Criação do Ambiente	- "Qualquer projeto que eu costumo abordar, costumo perguntar sempre às crianças o que é que acham, se gostavam de aprender (...) Dar a voz às crianças de planificar, de saber que tipo de atividades gostam mais, o que gostaram mais de fazer." (Educadora A) - "Criar um ambiente onde elas possam fazer perguntas e demonstrar curiosidades, leva-nos a fazer trabalhos e a planificar as atividades." (Educadora A) - "Costumo perguntar aos mais novos que precisam de mais apoio 'Achas bem?'" (Educadora A) - "É sobretudo eles falarem, eles intervirem, tanto em grande grupo como em pequeno grupo e é muito nós, enquanto educadoras, sermos capazes de ouvir essa opinião." (Educadora B) - "Em grande grupo decidir que regras vamos ter na nossa sala; os quadros de autorregulação devem vir de qualquer coisa que as crianças manifestaram, em termos de interesse e ter a participação delas." (Educadora B) - "Promover a autoavaliação e a heteroavaliação em grupo, porque eles sabem que vamos dar a voz a todos." (Educadora B) - "Se nós ouvirmos mais tempo, se eles sentirem que estão a ser ouvidos, claro que têm mais facilidade em participar futuramente na sala." (Educadora B)
	Incentivo à Descoberta e Perguntas	- "Não lhes darmos as respostas." (Educadora C) - "Serem eles a descobrirem as respostas e nós incentivarmos a elas fazerem mais perguntas." (Educadora C) - "Aproveitarmos todas as perguntas que elas nos fazem." (Educadora C)
Frequência da Participação	Reflexão Semanal	- "Nós à sexta-feira, costumamos fazer a reflexão da semana. O que é que gostaram mais, o que gostavam de ver melhorado, outro tipo de atividades que gostavam de implementar, que gostavam que eu trouxesse, por exemplo jogos, histórias..." (Educadora A)
	Avaliação Diária	- "Na avaliação do dia, até porque eles além do comportamento, eles avaliam as atividades: o que correu bem, o que correu mal, o que foi difícil, o que foi fácil, como é que eles gostariam de ter feito e isso é muito importante para o educador." (Educadora B)
	Participação Contínua	- "Com frequência. Tu obrigas a serem eles a responder, sentem-se mais envolvidos, a quererem saber mais, sentem que são eles os donos daquilo. E a motivação deles é o dobro." (Educadora C)
Importância de Dar Voz às Crianças	Alinhamento com Interesses e Necessidades	- "Devemos trabalhar de acordo com o gosto delas, o que elas pretendem aprender. A participação delas nasce nesse sentido, saber se realmente estão aptas para se envolverem naquele projeto. É importante." (Educadora A) - "Esse tipo de participação delas é importante para sabermos o que trazer e o que devemos abordar." (Educadora A)
	Oportunidade de Opinião e Inclusão	- "Eu acho que é precisamente as crianças poderem opinar, que muitas vezes não lhes é dada essa hipótese." (Educadora B) - "O facto de estarem muito quietinhas, muito caladinhas, ajuda a educadora a ter um dia mais descansado, mas também as crianças não estão a participar. Portanto é dar-lhes voz, sobre todas as coisas, inclusive até sobre o comportamento da educadora." (Educadora B)



	Sentimento de Pertencimento e Autoestima	- "Se a criança se sentir ouvida, vai sentir que está dentro do processo, está a sentir que está a aprender, que já sabe." (Educadora C) - "Tem autoestima, autoconfiança até para falarem com outras pessoas e são aprendizagens significativas, porque ela nunca mais se vai esquecer disso." (Educadora C)
Privilegiar as Vozes das Crianças	Envolvimento na Planificação Semanal	- "Quando no final da semana pergunto: Para a semana vamos falar sobre isto, vocês acham importante, interessante, vocês gostavam de aprender? Não, porquê? Sim, porquê?" (Educadora A) - "Vou dando sugestões e as próprias perguntas, que surgem, surgem sempre muitas perguntas, porque a curiosidade das crianças é enorme e isso dá-nos mais ferramentas para a planificação da semana seguinte." (Educadora A)
	Aproveitamento da Participação Diária	- "Eu acabo por aproveitar sempre a participação deles, o trabalho que irei desenvolver a seguir. Parte muito das conversas durante as atividades livres, das conversas que vamos tendo em grande grupo, de pequenas intervenções que as crianças fazem." (Educadora B) - "Algumas coisas que eles trazem de casa, daí que por vezes desperta uma atividade que acaba por gerar muito interesse no grupo todo, embora tenha partido de uma criança." (Educadora B)
	Desenvolvimento de Projetos Baseados em Perguntas	- "Em Seia estávamos a falar sobre as vogais. A letra 'A' de aranha. Vamos fazer uma aranha com plasticina. Quantas patas tem uma aranha? Não sei. Uns diziam que tinha 5, outros que era 8 e agora?" (Educadora C) - "Vamos ter de procurar, desenvolver um trabalho por projeto sobre aranhas. Agora, consegui, durante estes 6 meses, incutir-lhes o gosto por fazer perguntas e depois perceber onde podemos ter as respostas, onde podemos procurar as respostas." (Educadora C) - "Como é que podemos descobrir aquilo que queremos aprender e depois apresentar aquilo que aprendemos." (Educadora C)
Compreensão das Decisões e Consequências	Participação e Opinião	- "Elas dão a sua opinião. Surge um conflito ou interesse, dar sempre a oportunidade de darem sempre a sua opinião." (Educadora A) - "Os mais pequeninos precisam de mais ajuda na tomada de decisões. Temos de ser nós, através de perguntas, ideias, sugestões, puxar por eles para participarem nesse debate, nesse diálogo, nessa partilha." (Educadora A)
	Educação pelo Exemplo	- "Devemos educar pelo exemplo e nós adultos, eu sou aquela que pede desculpa às crianças quando erro, quando me esqueço, assumo que me esqueci, assumo os meus erros." (Educadora B) - "Quando percebo que tenho consequência das decisões que tomei, também tentam tomar decisões." (Educadora B)
	Processo de Tomada de Decisões e Consequências	- "A primeira decisão que tomam quando chegam ao jardim de infância é ser capaz de selecionar os amigos." (Educadora B) - "A decisão de não cumprir as regras também tem consequências. No final, ficar triste porque todos conseguiram ficar no emoji verde e ele ficou no emoji vermelho." (Educadora B)

	Responsabilidade e Autoavaliação	- "Temos de trabalhar com calma essa parte da responsabilidade. Mostrar-lhes: 'Se tu queres passar para o processo a seguir, tens de perceber que ainda não fizeste este patamar.'" (Educadora C) - "Uma das partes muito importantes é fazer sempre a autoavaliação. O que é que eu gostei, o que é que tive dificuldades, aquilo que não gostei, que dificuldade é que eu tive a fazer as coisas." (Educadora C)
--	----------------------------------	--

No que concerne à Tabela 1, referente às entrevistas realizadas às crianças, é possível verificar que, na primeira categoria “Definição de Participação”, as crianças não possuem uma definição clara do conceito de participação, ou não sabem responder a essa questão. Dentro da subcategoria “Compreensão de Participação”, observa-se que algumas crianças associam a participação como seguir as instruções dos adultos (Criança entrevistada B), enquanto outras relacionam este termo com o envolvimento em trabalhos ou atividades propostas (Crianças entrevistadas D, E), ou seja, embora se verifique que a maioria das crianças tende a associar a participação com seguir as direções dos adultos, destaca-se uma criança que expressou o desejo de ter mais autonomia na escolha das atividades e no que quer aprender (Criança entrevistada E).

Deste modo, os indicadores identificados, dizem respeito à Indefinição (“Não sei”), Conformidade (“Participar é fazer com os meninos os jogos que os adultos mandam”), Envolvimento (“Trabalhar”, “participar numa coisa que os outros vão fazer”) e Autonomia (“Gostava de escolher mais sobre o que quero aprender”).

Relativamente à categoria “Escolha e Participação das Atividades”, os dados da Tabela 1 indicam que a maioria das crianças mencionou que são os adultos que escolhem as atividades (Crianças entrevistadas B, C, D, G). No entanto algumas crianças acreditam que podem escolher ou pelo menos influenciar essas mesmas atividades. (Crianças entrevistadas A, E, F).

Dentro desta categoria, identificam-se duas subcategorias, nomeadamente “Quem escolhe as Atividades”, sendo a percepção dominante entre as crianças é que são os adultos, os principais responsáveis por decidir quais as atividades que serão realizadas. Esta visão é amplamente partilhada pelas crianças referidas anteriormente que demonstram uma sensação de passividade no processo de escolha de atividades.

Por outro lado, a subcategoria “Satisfação com as Atividades” apresenta uma variedade de opiniões, uma vez que enquanto algumas crianças expressaram o desejo de poder escolher as atividades (Crianças entrevistadas C, D, F), outras apresentaram-se satisfeitas com as atividades propostas (Crianças entrevistadas A, B, F). Além disso, outras crianças referiram que gostariam de ter maior influência ou sentem que as suas sugestões nem sempre são consideradas (Crianças entrevistadas E, G).

Neste sentido, os indicadores incluem: Adultos escolhem ("São os adultos", "Os adultos escolhem"), Crianças influenciam ("Nós escolhemos", "Falamos na sala o que queremos fazer", "Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada"), Desejo de escolher ("Gostava que fossemos nós a dizer", "Não, gostava de escolher"), Satisfação com atividades ("Eu gosto das coisas que fazemos", "São atividades que gosto") e Experiência mista ("Nós não decidimos", "Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada").

No que diz respeito à categoria "Escolha e Participação nos Jogos", as entrevistas revelam várias perceções das crianças sobre a escolha dos jogos. A maioria das crianças afirmou que gostam de escolher o jogo (Crianças entrevistadas A, B, F, G), enquanto algumas expressaram que não escolhem, mas gostariam de ter essa oportunidade (Criança entrevistada D). Contudo, algumas crianças afirmaram que por vezes escolhem o jogo, ou influenciam a escolha (Crianças entrevistadas C, E) e acreditam que as suas sugestões são valorizadas e tidas em consideração (Crianças entrevistadas A, E). Ainda neste momento, uma das crianças referiu que gostaria de escolher menos vezes (Criança entrevistada C), enquanto outras expressaram o desejo de poder escolher com mais frequência (Criança entrevistada D).

Além disso, os indicadores encontrados apresentam-se como Gostam de escolher ("Sim", "Podemos fazer o jogo", "Vocês perguntam e nós dizemos", "Eu acho que sim"), Adultos escolhem ("São os adultos que escolhem os jogos"), Participam na escolha ("Às vezes escolhemos o jogo", "Se queremos brincar na casinha, na oficina, ...") e Desejo de maior autonomia ("Não, mas gostava", "Queria escolher menos vezes").

Na categoria "Escolha e Participação nas Atividades de Circuito", observa-se que a maioria das crianças (Crianças entrevistadas A, B, F, G) demonstrou satisfação com a possibilidade de escolher por onde quer iniciar as atividades de circuito, indicando um elevado grau de envolvimento e prazer associado à autonomia na escolha das atividades.

No entanto, a criança entrevistada D manifestou o desejo de poder escolher o tipo de atividades, apesar de atualmente não o fazer. Este aspeto revela a criança anseia por maior controlo sobre as atividades propostas, indicando que a autonomia na escolha é uma aspiração importante para algumas crianças, mesmo que ainda não seja plenamente satisfeita.

Adicionalmente, algumas crianças (Criança entrevistada C), apontaram que os adultos costumam decidir as atividades e que, portanto, gostariam de ter a oportunidade também de o fazer mais frequentemente (Crianças entrevistadas C, D). Além disso, as

crianças entrevistadas A e G, referiram que nas atividades de circuito, as mesmas escolhem para qual atividade querem ir e por onde começar proporcionando-lhes um controlo mais direto sobre a sua experiência.

Os indicadores presentes são a Escolha das Atividades (“Eu escolho por onde começar”), (“Nós escolhemos para onde queremos ir”) e Desejo de maior autonomia (“Gostava de escolher mais sobre o tipo de atividades”).

Ao recorrer à categoria “Trabalho por Projeto”, que consiste nos interesses das crianças, todas as crianças entrevistadas afirmaram ter participado na escolha do tema do projeto, demonstrando um envolvimento ativo na definição das aprendizagens a serem exploradas. Algumas crianças (Crianças entrevistadas A, B, C) especificaram diretamente os aspetos que escolheram aprender, enquanto outras relataram um envolvimento mais abrangente, sentindo que escolheram todos os aspetos do projeto (Criança entrevistada E).

Contudo, algumas perceções revelam que, apesar do envolvimento na escolha inicial, certas decisões-chave foram vistas como sendo tomadas pelos adultos. Por exemplo, a criança entrevistada D mencionou que os adultos decidiram a atividade de apanhar insetos e a criança entrevistada G indicou que a construção da casa para os insetos foi uma decisão dos adultos.

Além disso, a subcategoria “Memória das Atividades” aponta para uma inconsistência entre as crianças. Um exemplo disso deve-se ao facto de, por exemplo, a criança entrevistada B ter demonstrado incerteza sobre quem tomou determinadas decisões, como a ida à floresta, relatando não se lembrar como algumas escolhas foram feitas, pelo que pode indicar que, embora as crianças se sintam envolvidas, a clareza sobre o processo de decisão não é uniforme e afeta a perceção do seu próprio papel nas atividades.

Quanto aos indicadores, estes foram identificados como: Participação afirmada (“Sim”), Definição de temas específicos (“Escolhi sobre joaninhas e aprendi sobre elas”), Participação na escolha e execução de atividades (“Fomos nós que escolhemos os insetos e dissemos que queríamos fazer o hotel, os insetos, tirar fotos”), Satisfação com as atividades (“Fizemos coisas que gostámos”), Envolvimento total na escolha (“Fomos nós que escolhemos tudo”), Decisões tomadas pelos adultos (“Os adultos decidiram que íamos apanhar os insetos”), (“Vocês decidiram fazer a casa para os insetos”) e Incerteza sobre o processo de decisão (“Não sei quem decidiu que íamos à floresta, fazer os biscoitos”), (“Não me lembro como aconteceu”).

Na categoria “*Feedback*”, sob as subcategorias “Importância de dar a Opinião” e

“Importância de dar a opinião sobre as Atividades”, as crianças destacam a relevância de expressar as suas preferências.

No que se refere à primeira subcategoria anteriormente referida, observa-se que, embora a maioria das crianças aprecie a possibilidade de dar a sua opinião sobre as atividades, a forma como este conceito é entendido varia. Por exemplo, e a criança entrevistada C referiu que não é frequentemente solicitada a opinar sobre as atividades, mas está satisfeita com a frequência em que esses momentos ocorrem. Este detalhe destaca a diversidade nas percepções sobre a importância e a frequência da participação ativa nas decisões relacionadas às atividades.

Neste sentido, os indicadores desta subcategoria incluem a Valorização da Opinião (“É importante quando dizemos o que queremos fazer”), (“Se eu digo que gostei mais de um jogo, ele acontece mais vezes e isso é bom”), (“Perguntam qual mais gostei”), (“Gosto de dar a minha opinião”), (“Gosto de dar a opinião, da escola e do que fazemos aqui”), (“Gosto de dizer mais ou menos”), (“Acontece mais vezes”).

No que concerne à subcategoria “Importância de dar a opinião sobre as Atividades”, algumas crianças (Crianças entrevistadas A, G) consideram importante e gostam de dar a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas (Crianças entrevistadas G, E). Este *feedback* sugere uma percepção que a participação na escolha das atividades é limitada e que mais oportunidades para influenciar essas decisões seriam valorizadas.

A criança entrevistada B afirma que é importante quando poder dizer o que gostaria de fazer, sugerindo que a possibilidade de dar opinião é valorizada e contribui para a satisfação das crianças. Nesta linha de pensamento, a criança entrevistada D acrescenta que, ao expressar gostar mais de um jogo, esse jogo é realizado com maior frequência. Este aspeto indica que as crianças percebem que as suas opiniões causam impacto nas atividades, o que reforça a importância do *feedback* para a escolha e modificação das atividades.

Desta forma, os indicadores desta subcategoria incluem a Importância da Opinião, (“É importante, mas não sei porquê”), (“É importante, para nós nos lembrarmos do que fizemos”), (“Se digo que gostei de um jogo, ele acontece mais vezes e isso é bom”).

No que diz respeito à categoria “Autonomia nas Atividades”, esta é analisada sob a subcategoria “Sentimento de Autonomia” que evidencia que as crianças sentem uma considerável liberdade para expressar as suas preferências e influenciar o rumo das atividades. A criança entrevistada F indica que as crianças podem expressar o que desejam fazer e que essas sugestões são seguidas, o que reflete um sentimento de autonomia significativa. Esta criança menciona também que pode pintar com as mãos,

bem como a criança entrevistada A que afirma que pode optar por desenhar quando assim o deseja. Desta forma, é possível verificar que ambos os comentários evidenciam uma flexibilidade nas atividades que permite às crianças explorar as suas preferências de forma autónoma.

Neste sentido, os indicadores desta subcategoria referem-se à Expressão de preferências, ("Falamos na sala o que queremos fazer e fazemos"), Liberdade criativa ("Podemos pintar com as mãos se quisermos") e Escolha de atividades: ("Se quisermos desenhar, podemos desenhar").

A última categoria da Tabela 1, "Atitudes em relação aos Adultos", destaca a subcategoria "Perceção da iniciativa dos Adultos", onde as respostas das crianças refletem uma visão predominante de que os adultos têm um papel central na definição das atividades. A criança entrevistada G identifica que são os adultos que tomam decisões, evidenciando uma perceção que a iniciativa destes é dominante na tomada das mesmas.

Nesta linha de pensamento, a criança entrevistada E sente que, quando sugerem atividades, estas nem sempre são levadas em consideração ou implementadas. Esse sentimento sugere que, apesar de haver momentos em que as crianças possam expressar as suas preferências, estas sentem uma falta de impacto real das suas opiniões nas decisões finais, o que pode limitar o seu sentimento de participação efetiva.

Neste sentido, os indicadores incluem a Decisão dos adultos: "São os adultos que decidem fazer a casa para os insetos" (Criança entrevistada G) e "Perceção de impacto limitado": "Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada" (Criança entrevistada E).

Esta análise revela que, de forma geral, as crianças tendem a ver os adultos como os principais decisores, o que pode influenciar as suas perceções sobre o que significa participar.

Além disso, foi possível verificar que as crianças não têm ainda uma compreensão clara do conceito de participação e tendem a associá-lo como seguir as instruções dos adultos. Contudo, há uma evidente valorização da sua autonomia e um desejo de maior influência na escolha das atividades.

Por sua vez, a Tabela 2 diz respeito aos dados obtidos nas entrevistas realizadas às educadoras, que fornece uma visão acerca dos modelos pedagógicos e estratégias adotadas para promover a participação das crianças.

No que se refere à categoria "Modelos Pedagógicos", esta envolve quatro subcategorias, nomeadamente o modelo *HighScope*, MEM e Flexibilidade e Adaptação

ao Grupo.

O modelo *HighScope* é destacado pela educadora entrevistada A, que enfatiza a importância da organização do ambiente de aprendizagem. Os indicadores associados a esta abordagem incluem a organização do ambiente educativo “Gosto pelos cantinhos identificados, do material e do identificado”; “É mais fácil para eles verem onde é que está/pertence cada jogo, cada material”. Esses indicadores ilustram como a estrutura organizada do ambiente facilita a autonomia das crianças, permitindo-lhes gerenciar e aceder os materiais de forma independente.

Por sua vez o MEM é preferido pelas educadoras entrevistadas B e C e é caracterizado pela abordagem centrada em projetos e pela flexibilidade na adaptação das atividades. Os indicadores associados a esta abordagem incluem “Trabalho muito por projeto” (Educadora entrevistada B), e “Eu gosto de trabalhar o MEM, que é o meu favorito” (Educadora entrevistada C).

Esses indicadores mostram que o MEM promove o pensamento crítico e a colaboração através de projetos, enquanto a flexibilidade permite adaptar as atividades às necessidades específicas do grupo de crianças.

No que se refere à subcategoria “Flexibilidade e Adaptação ao Grupo”, esta é uma prática valorizada pelas educadoras entrevistadas B e C, que combinam diferentes abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos grupos de crianças.

Neste sentido, os indicadores incluem: “Depende do grupo em que me vou inserir”, “Não é só o MEM, também gosto do HighScope” (Educadora entrevistada C) e “Por vezes a pedagogia de situação acaba também por haver uma mistura de algumas pedagogias” (Educadora entrevistada B). Esses indicadores destacam a importância da flexibilidade na prática pedagógica, permitindo uma personalização que responde às características e necessidades das crianças.

A análise dos dados referentes à categoria “Compreensão de Participação” revela uma compreensão profunda e variada sobre o conceito de participação das crianças em ambientes educativos.

Na subcategoria “Importância da Participação”, a educadora entrevistada A aponta a participação como um elemento essencial, afirmando que “a participação é importante.” Esta visão demonstra uma valorização geral da participação no contexto educativo, sem especificar as formas como esta é promovida ou incentivada. Já a educadora entrevistada B amplia esta perspetiva ao descrever a participação como “a base de tudo”, destacando que a ausência de envolvimento das crianças em seus projetos é prejudicial. Este ponto de vista sublinha a crença de que a participação é fundamental

para o desenvolvimento e sucesso dos processos educativos, refletindo uma postura que incentiva o envolvimento ativo das crianças em suas experiências de aprendizagem.

Na subcategoria “Participação Ativa das Crianças”, a educadora entrevistada C oferece uma abordagem prática e detalhada, focando na autonomia e na iniciativa do grupo. Esta descreve a participação como “serem eles a fazerem tudo”, o que inclui fazer as perguntas, descobrir as respostas, construir o conhecimento e apresentar as suas descobertas. Esta abordagem coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma pedagogia ativa e exploratória, valorizando a curiosidade e a independência.

Adicionalmente, a educadora entrevistada C caracteriza o papel do educador como um orientador, afirmando que “nós só somos as orientadoras do processo. Nós só estamos aqui para orientar.” Este modelo de orientação apoia a autonomia das crianças, ajudando-as a explorar diferentes caminhos de forma segura e guiada, sem impor as respostas ou as soluções prontas.

As categorias identificadas refletem a valorização da participação das crianças no contexto educativo, conforme evidenciado pelos seguintes indicadores: “Eu acho que a participação é importante.” (Educadora entrevistada A); “A participação é a base de tudo. Acho que se as crianças não participarem no seu projeto, é muito mau.” (Educadora entrevistada B); “É serem eles a fazerem tudo. É serem elas a fazerem as perguntas, é serem elas a descobrir onde estão as respostas.” (Educadora entrevistada C); “É serem elas a participar na construção daquilo que querem mostrar e aprender e serem elas a apresentar.” (Educadora entrevistada C); e “Nós só somos as orientadoras do processo. Nós só estamos aqui para orientar. Nós só estamos aqui para dizer ‘calma que podemos ir por aqui, mas não te feches já nisto’.” (Educadora entrevistada C).

A análise dos dados referentes à categoria “Estratégias para Promover a Participação das Crianças” evidencia diversas abordagens eficazes adotadas pelas educadoras para fomentar a participação ativa das crianças em contextos educativos, com foco em práticas centradas na criança e na valorização de sua voz no processo de aprendizagem. Esta relaciona-se com duas subcategorias.

Analisando a subcategoria “Envolvimento na Planificação e Criação do Ambiente”, verificamos que a educadora entrevistada A destaca a importância de envolver as crianças na planificação das atividades, bem como na criação de um ambiente que encoraje a curiosidade e questões acerca da mesma.

Ao consultar as crianças sobre o que gostariam de aprender e quais atividades preferem, a educadora assegura que as suas preferências e interesses sejam

reconhecidos e considerados. Esta prática não só aumenta o envolvimento e a motivação das crianças, como também fomenta um processo de aprendizagem mais ativo e participativo. Além disso, a educadora entrevistada A ressalta a importância de dar suporte adicional às crianças mais novas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, independentemente do nível de autonomia de cada criança.

Em relação à subcategoria “Participação Ativa e Autorregulação”, a educadora entrevistada B enfatiza a importância da participação ativa das crianças tanto em contextos de grandes como pequenos grupos. Esta refere que a decisão coletiva sobre as regras da sala e a inclusão das opiniões das crianças nos quadros de autorregulação são estratégias fundamentais para promover a participação. A educadora menciona também a prática da autoavaliação e heteroavaliação como ferramentas valiosas para assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de expressar a sua opinião e ser ouvida. Esta abordagem é sustentada pela escuta ativa, particularmente relevante para as crianças mais novas, que muitas vezes necessitam de um ambiente acolhedor para se sentirem incentivadas a expressarem o que sentem.

Os indicadores que sustentam essa análise incluem: "Qualquer projeto que eu costumo abordar, costumo perguntar sempre às crianças o que é que acham, se gostavam de aprender (...) Dar a voz às crianças de planificar, de saber que tipo de atividades gostam mais, o que gostaram mais de fazer." (Educadora entrevistada A), "Criar um ambiente onde elas possam fazer perguntas e demonstrar curiosidades, levá-las a fazer trabalhos e a planificar as atividades." (Educadora entrevistada A), "Costumo perguntar aos mais novos que precisam de mais apoio 'Achas bem?'" (Educadora entrevistada A), "É sobretudo eles falarem, eles intervirem, tanto em grande grupo como em pequeno grupo e é muito nós, enquanto educadoras, sermos capazes de ouvir essa opinião." (Educadora entrevistada B), "Em grande grupo decidir que regras vamos ter na nossa sala; os quadros de autorregulação devem vir de qualquer coisa que as crianças manifestaram, em termos de interesse e ter a participação delas." (Educadora entrevistada B), "Promover a autoavaliação e a heteroavaliação em grupo, porque eles sabem que vamos dar a voz a todos." (Educadora entrevistada B), "Se nós ouvirmos mais tempo, se eles sentirem que estão a ser ouvidos, claro que têm mais facilidade em participar futuramente na sala." (Educadora entrevistada B), "Não lhes darmos as respostas." (Educadora entrevistada C), "Serem eles a descobrirem as respostas e nós incentivarmos a elas fazerem mais perguntas." (Educadora entrevistada C), e "Aproveitarmos todas as perguntas que elas nos fazem." (Educadora entrevistada C).

A análise das respostas das educadoras acerca da categoria "Frequência de

Participação", revela uma variedade de práticas e métodos utilizados para promover e avaliar a participação das crianças nos contextos educativos. As práticas descritas destacam diferentes abordagens quanto à frequência e à forma de envolvimento das crianças, refletindo uma ênfase no *feedback* contínuo e na adaptação do processo educativo com base nas opiniões do grupo.

Esta relaciona-se com três subcategorias. Iniciando pela "Reflexão Semanal", a educadora entrevistada A menciona a realização de reflexões semanais às sextas-feiras, onde as crianças são convidadas a darem as suas opiniões sobre as atividades realizadas durante a semana. Estas têm a oportunidade de partilhar o que gostaram, o que acreditam que poderia ser melhorado, bem como sugerir novas atividades ou recursos, como jogos e histórias. Esta prática regular facilita tanto a participação das crianças no processo de avaliação e planeamento, como contribui para um ambiente de aprendizagem que valoriza as suas vozes e preferências, fortalecendo o envolvimento e o sentimento de pertença das crianças no ambiente educativo.

Na "Avaliação Diária", a educadora entrevistada B destaca a sua importância da, que envolve quer a análise do comportamento das crianças como a reflexão sobre as atividades realizadas. Neste sentido, as crianças são encorajadas a avaliar o que correu bem, o que foi difícil e como gostariam de ter abordado as atividades de forma diferente. Esta abordagem de avaliação contínua permite ajustar os momentos, baseados no *feedback* das crianças, promovendo um ambiente educativo dinâmico onde as suas opiniões influenciam diretamente a condução das atividades. A prática diária reforça a importância de uma pedagogia adaptativa às necessidades e interesses das crianças.

Por fim, na subcategoria "Participação Contínua", a educadora entrevistada C enfatiza a importância da participação contínua das crianças no processo educativo. Ao exigir que as crianças respondam e se envolvam constantemente, a educadora acredita que estas se sentem mais motivadas e no controlo da sua aprendizagem. A prática de envolvimento constante ajuda a criar um ambiente onde as crianças se sentem como as protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, aumentando significativamente sua motivação e dedicação. A frequência e consistência desta abordagem ajuda a manter o grupo envolvido e interessado, promovendo um maior envolvimento e uma sensação de propriedade sobre a sua aprendizagem.

Os indicadores que fundamentam esta análise incluem: "Nós à sexta-feira, costumamos fazer a reflexão da semana. O que é que gostaram mais, o que gostavam de ver melhorado, outro tipo de atividades que gostavam de implementar, que gostavam que eu trouxesse, por exemplo jogos, histórias..." (Educadora entrevistada A), "Na

avaliação do dia, até porque eles além do comportamento, eles avaliam as atividades: o que correu bem, o que correu mal, o que foi difícil, o que foi fácil, como é que eles gostariam de ter feito e isso é muito importante para o educador." (Educadora entrevistada B), e "Com frequência. Tu obrigas a serem eles a responder, sentem-se mais envolvidos, a quererem saber mais, sentem que são eles os donos daquilo. E a motivação deles é o dobro." (Educadora entrevistada C).

Em síntese, as respostas das educadoras evidenciam a importância de práticas regulares e consistentes para promover a participação das crianças, destacando como a frequência da avaliação e o envolvimento contínuo podem contribuir significativamente para um ambiente educativo inclusivo e participativo.

No que concerne à categoria "Importância de dar voz às crianças", é possível verificar os impactos positivos dessa prática no contexto educativo. As educadoras sublinham como dar voz às crianças pode alinhar o ensino com os interesses delas, promover inclusão e participação, e fortalecer o sentimento de pertença e autoestima.

Na subcategoria "Alinhamento com Interesses e Necessidades", a educadora entrevistada A enfatiza a importância de alinhar o processo de aprendizagem aos interesses e necessidades das crianças, afirmando que dar voz às crianças para expressar o que desejam aprender, torna a experiência educativa mais relevante e envolvente. Esta ressalta que a participação ativa das crianças na definição dos projetos e atividades facilita um planeamento mais adequado e significativo, ajustando as áreas de conteúdo às expectativas e necessidades das crianças.

No que se refere à subcategoria "Oportunidade de Opinião e Inclusão", a educadora entrevistada B aborda a importância de oferecer às crianças a oportunidade de expressarem as suas opiniões, ressaltando que essa prática nem sempre é comum. Esta considera que dar voz às crianças pode exigir mais esforço por parte dos educadores, contudo é essencial para garantir uma participação verdadeira e significativa.

Ao incluir as crianças na avaliação do ambiente e das atividades, promove-se uma dinâmica mais inclusiva e participativa na sala de atividades, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Este aspeto pode melhorar o ambiente educativo, tornando-o mais democrático e recetivo às contribuições de todas as crianças, independentemente das suas habilidades ou comportamentos.

A presente categoria relaciona-se ainda com a subcategoria "Sentimento de Pertença e Autoestima", da qual a educadora entrevistada C destaca que dar voz às crianças é crucial para o desenvolvimento emocional e social das mesmas. Quando as crianças

sentem que as suas opiniões são valorizadas, tendem a se sentir mais integradas e envolvidas no processo educativo. Este sentimento de pertença é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, incentivando as crianças a participarem mais ativamente e a interagirem com os seus pares e educadores. A sensação de ser ouvido e reconhecido pode levar a aprendizagens mais significativas e duradouras, impactando positivamente o desenvolvimento das crianças a longo prazo.

Neste sentido, os indicadores que sustentam esta análise incluem: "Devemos trabalhar de acordo com o gosto delas, o que elas pretendem aprender. A participação delas nasce nesse sentido, saber se realmente estão aptas para se envolverem naquele projeto. É importante." (Educadora entrevistada A), "Esse tipo de participação delas é importante para sabermos o que trazer e o que devemos abordar." (Educadora entrevistada A), "Eu acho que é precisamente as crianças poderem opinar, que muitas vezes não lhes é dada essa hipótese." (Educadora entrevistada B), "O facto de estarem muito quietinhas, muito caladinhas, ajuda a educadora a ter um dia mais descansado, mas também as crianças não estão a participar. Portanto é dar-lhes voz, sobre todas as coisas, inclusive até sobre o comportamento da educadora." (Educadora entrevistada B), "Se a criança se sentir ouvida, vai sentir que está dentro do processo, está a sentir que está a aprender, que já sabe." (Educadora entrevistada C), "Tem autoestima, autoconfiança até para falarem com outras pessoas e são aprendizagens significativas, porque ela nunca mais se vai esquecer disso." (Educadora entrevistada C)

Nesta linha pensamento, as respostas das educadoras ressaltam a importância de dar voz às crianças no ambiente educativo, mostrando que essa prática não só aumenta o envolvimento e a relevância da aprendizagem, como também promove um ambiente inclusivo e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Referente à categoria "Privilegiar as Vozes das Crianças", as respostas das educadoras revelam práticas pedagógicas que privilegiam as vozes das crianças, enfatizando a importância de ouvir, incorporar e valorizar as suas opiniões e interesses no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente, dinâmico e significativo.

Na subcategoria "Envolvimento na Planificação Semanal", a educadora entrevistada A descreve um método estruturado para envolver as crianças na planificação semanal. Ao perguntar às crianças o que gostariam de aprender na semana seguinte e por que consideram determinados temas importantes ou interessantes, esta estimula a participação ativa e a curiosidade das mesmas. Esta prática de recolher *feedback* direto não só dá voz ao grupo, como também o motiva a envolver-se mais profundamente,

uma vez que as suas sugestões influenciam diretamente o planeamento das atividades. Ao incluir as perguntas e interesses das crianças, a planificação semanal torna-se mais relevante e alinhada com as suas necessidades, aumentando o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, na subcategoria “Aproveitamento da Participação Diária”, é possível verificar que a educadora entrevistada B adota uma abordagem contínua e integrada para a participação das crianças, aproveitando as suas contribuições diárias para enriquecer o ambiente educativo. Durante as atividades livres ou em grandes grupos, a mesma observa as intervenções e sugestões espontâneas das crianças, utilizando-as como base para o planeamento de atividades futuras. Esta prática permite que as ideias e interesses das crianças sejam incorporados de forma natural e contínua, criando um ambiente de aprendizagem flexível e adaptável. Ao integrar as vozes das crianças nas decisões diárias, a educadora promove um espaço educativo mais inclusivo e participativo, onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas a contribuir.

Por fim, na última subcategoria “Desenvolvimento de Projetos baseados em perguntas”, a educadora entrevistada C exemplifica como os projetos podem ser desenvolvidos a partir das perguntas e curiosidades das crianças, promovendo uma aprendizagem ativa e exploratória. Esta narra um projeto sobre aranhas que surgiu de uma simples pergunta feita pelas crianças sobre o número de patas desse animal. Em vez de fornecer uma resposta direta, a educadora incentivou o grupo a investigar e descobrir as respostas por si mesmo, transformando a curiosidade inicial num projeto de aprendizagem significativo. Esta abordagem não só envolve as crianças, como também as encoraja a formular novas perguntas, procurar as informações e apresentar as suas descobertas, desenvolvendo habilidades de investigação, pensamento crítico e autonomia no processo de aprendizagem.

Os indicadores incluem: "Quando no final da semana pergunto: Para a semana vamos falar sobre isto, vocês acham importante, interessante, vocês gostavam de aprender? Não, porquê? Sim, porquê?" (Educadora entrevistada A), "Vou dando sugestões e as próprias perguntas, que surgem, surgem sempre muitas perguntas, porque a curiosidade das crianças é enorme e isso dá-nos mais ferramentas para a planificação da semana seguinte." (Educadora entrevistada A), "Eu acabo por aproveitar sempre a participação deles, o trabalho que irei desenvolver a seguir. Parte muito das conversas durante as atividades livres, das conversas que vamos tendo em grande grupo, de pequenas intervenções que as crianças fazem." (Educadora entrevistada B), "Algumas coisas que eles trazem de casa, daí que por vezes desperta uma atividade

que acaba por gerar muito interesse no grupo todo, embora tenha partido de uma criança." (Educadora entrevistada B), "Em Seia estávamos a falar sobre as vogais. A letra 'A' de aranha. Vamos fazer uma aranha com plasticina. Quantas patas tem uma aranha? Não sei. Uns diziam que tinha 5, outros que era 8 e agora?" (Educadora entrevistada C), "Vamos ter de procurar, desenvolver um trabalho por projeto sobre aranhas. Agora, consegui, durante estes 6 meses, incutir-lhes o gosto por fazer perguntas e depois perceber onde podemos ter as respostas, onde podemos procurar as respostas." (Educadora entrevistada C), "Como é que podemos descobrir aquilo que queremos aprender e depois apresentar aquilo que aprendemos." (Educadora entrevistada C)

A análise da Tabela 2 termina com a categoria "Compreensão das decisões e das suas consequências", sendo esta um aspeto fundamental no desenvolvimento das crianças.

Relacionada com a subcategoria "Participação e opinião", a educadora entrevistada A destaca a importância de permitir que as crianças expressem suas opiniões e participem ativamente nas discussões e na resolução de conflitos. Permitir que as crianças deem a sua opinião ajuda-as a entender que suas escolhas têm impacto e promove um ambiente onde o debate e a partilha de ideias são encorajados. Para as crianças mais pequenas, que podem precisar de mais apoio, o educador desempenha um papel crucial ao guiá-las através de perguntas e sugestões, ajudando-as a desenvolver habilidades de tomada de decisão e a compreender o impacto de suas ações.

Neste sentido, os indicadores incluem: "Elas dão a sua opinião. Surge um conflito ou interesse, dar sempre a oportunidade de darem sempre a sua opinião." (Educadora entrevistada A) e "Os mais pequeninos precisam de mais ajuda na tomada de decisões. Temos de ser nós, através de perguntas, ideias, sugestões, puxar por eles para participarem nesse debate, nesse diálogo, nessa partilha." (Educadora entrevistada A).

O conceito da subcategoria "Educação pelo exemplo" é igualmente importante. A Educadora entrevistada B sublinha que os adultos devem modelar comportamentos responsáveis. Ao reconhecer e corrigir seus próprios erros, os educadores oferecem um exemplo valioso para as crianças. Este comportamento ajuda as crianças a aprender a assumir a responsabilidade pelos seus próprios atos e a entender a importância de aprender com os erros. A educação pelo exemplo também inclui demonstrar como as decisões afetam as relações sociais e o cumprimento das regras, influenciando diretamente o comportamento das crianças e a sua compreensão das consequências.

Desta forma, os indicadores referem que "Devemos educar pelo exemplo e nós adultos, eu sou aquela que pede desculpa às crianças quando erro, quando me esqueço, assumo que me esqueci, assumo os meus erros." (Educadora entrevistada B).

No que diz respeito à subcategoria "Processo de Tomada de Decisões e Consequências", a educadora entrevistada B destaca como as decisões das crianças, como escolher amigos e seguir regras, têm impacto direto nas suas experiências. A prática de associar consequências visíveis às decisões, como a diferença nos emojis de comportamento, ajuda as crianças a perceber o impacto das suas escolhas. Esse tipo de feedback oferece uma compreensão mais concreta das consequências das suas ações, promovendo uma maior compreensão e adesão às regras estabelecidas.

Os indicadores incluem: "Quando percebo que tenho consequência das decisões que tomei, também tentam tomar decisões." (Educadora entrevistada B), "A primeira decisão que tomam quando chegam ao jardim de infância é ser capaz de selecionar os amigos." (Educadora entrevistada B) e "A decisão de não cumprir as regras também tem consequências. No final, ficar triste porque todos conseguiram ficar no *emoji* verde e ele ficou no *emoji* vermelho." (Educadora entrevistada B)

Além disso, na subcategoria "Responsabilidade e Autoavaliação", são abordadas pela Educadora entrevistada C, que enfatiza a importância de trabalhar a responsabilidade de maneira estruturada e calma. Mostrar às crianças que precisam cumprir etapas e patamares antes de avançar para o próximo nível ajuda-as a entender a importância do planeamento e da responsabilidade. Além disso, a prática de autoavaliação permite que as crianças reflitam sobre suas experiências, identifiquem dificuldades e reconheçam suas conquistas. Esse processo de reflexão e autoavaliação contribui para o desenvolvimento da autorregulação e da responsabilidade, ajudando as crianças a compreender melhor as consequências das suas decisões e a melhorar suas habilidades de tomada de decisão.

Além disso, os indicadores estão associados ao facto que "Temos de trabalhar com calma essa parte da responsabilidade. Mostrar-lhes: 'Se tu queres passar para o processo a seguir, tens de perceber que ainda não fizeste este patamar.'" (Educadora entrevistada C) e "Uma das partes muito importantes é fazer sempre a autoavaliação. O que é que eu gostei, o que é que tive dificuldades, aquilo que não gostei, que dificuldade é que eu tive a fazer as coisas." (Educadora entrevistada C).

4. Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar: Discussão dos Dados

4.1. A Promoção da Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar

De acordo com Lansdown (2005), para que ocorra uma participação efetiva das crianças são necessários essencialmente quatro pontos: a participação como um processo contínuo cujo envolvimento ativo, tanto na tomada de decisões como sobre questões que dizem respeito às crianças, haja uma troca de informações entre estas e os adultos, tendo como base o respeito; que as crianças tenham o poder de influenciar tanto o processo, como os resultados; que o adulto reconheça as capacidades das crianças, tal como as experiências que trazem e os seus interesses, para que assim haja uma evolução na participação das mesmas.

Os dados obtidos nas entrevistas com as crianças revelam uma compreensão diversa e, em alguns casos, limitada acerca do conceito de participação. A análise dos mesmo apresenta ainda que a maioria das crianças tem dificuldade em definir claramente o que é participar, associando frequentemente o conceito a seguir instruções dos adultos, refletindo uma visão mais passiva de participação. Esta perceção, representada pelas respostas como “Participar é fazer com os meninos os jogos que os adultos que mandam” (Criança Entrevistada B), sugere que para muitas crianças, o ato de participar ainda está fortemente vinculado à conformidade e submissão às instruções dos adultos.

Tal como anteriormente referido, ao longo do tempo, observa-se uma tendência crescente de utilizar o termo “participação” de forma inadequada, uma vez que começou a ser comum aplicar essa palavra para qualquer forma participativa. Este aspeto leva-nos à perceção errada de que uma criança participa quando, na verdade, está apenas a realizar uma proposta realizada pelo adulto.

Nas palavras de Gama e Tomás (2011, cit. por Batista, 2021) essa deturpação é alarmante, uma vez que obscurece a verdadeira natureza da participação das crianças e, em vez disso, perpetua uma dinâmica na qual o poder e o controlo permanecem nas mãos dos adultos, uma vez que “uma criança está a participar quando, de facto, apenas está a realizar uma proposta idealizada pelo adulto” (Gama e Tomás, 2011, cit. por Batista, 2021, p.32).

Neste sentido, a criança ao efetuar uma atividade organizada pelo adulto, não está efetivamente a participar. Para garantir uma participação eficaz, é necessário que seja

dada liberdade às crianças em planear as atividades, decidir quem irá desempenhar determinadas funções, regras e objetivos.

Por outro lado, os dados sugerem também indicações de um entendimento mais ativo de participação, ainda que limitado por parte de uma minoria de crianças. A criança entrevistada E, por exemplo, destacou o seu desejo de ter mais autonomia na escolha das atividades, sugerindo a necessidade de maior agência e autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem. Estes dados indicam que, para que a participação seja verdadeiramente significativa, é necessário que as crianças tenham oportunidades mais consistentes para tomar decisões sobre o seu processo educativo.

As implicações desta análise sugerem que as educadoras adotam uma abordagem multifacetada à participação da criança, destacando a importância de envolver o grupo de forma ativa e significativa nos seus processos de aprendizagem. Esta perspetiva está alinhada com as teorias pedagógicas contemporâneas que valorizam a agência e a autonomia das crianças, reconhecendo-as como as protagonistas do seu próprio ensino e aprendizagem.

A abordagem da educadora entrevistada C, em particular, destaca-se pela promoção de um ambiente que valoriza a curiosidade e a independência, permitindo que as crianças se sintam responsáveis e investidas na sua aprendizagem. O papel do educador como orientador é igualmente crucial, oferecendo uma estrutura na qual as crianças podem explorar de forma segura e apoiada, o que facilita as descobertas significativas enquanto recebem o suporte necessário para superar os desafios.

Além disso, a indefinição e a conformidade referidas pelas crianças levantam questões sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar, sugerindo que, em muitos casos, a participação das crianças ainda está centrada no adulto, no sentido em que são os adultos que decidem as atividades e as crianças participam como recetoras de instruções, em vez de parceiras ativas no processo educativo.

Segundo Tomás (2011), no contexto escolar, participar torna-se mais complexo do que o seu significado literário. Batista (2021) refere que, para que tal aconteça, é necessário que haja uma negociação entre os adultos e as crianças para que todos estejam envolvidos no mesmo. Nesta linha de pensamento, este procedimento de negociações deve “integrar tanto as divergências, como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2011, p.105).

Em contraste com as respostas das crianças, as educadoras revelaram uma compreensão mais ampla e profunda do conceito de participação. De acordo com a Análise dos Dados, todas as educadoras entrevistadas reconhecem a importância da

participação das crianças, no entanto diferem na forma como implementam essa participação no dia-a-dia. A educadora A, por exemplo, valoriza a participação, mas de uma forma genérica, sem explorar mecanismos concretos que promovam o envolvimento mais ativo das crianças.

Tal como referido anteriormente, de acordo com Lansdown (2005), para que ocorra uma participação efetiva das crianças são necessários essencialmente quatro pontos: a participação como um processo contínuo cujo envolvimento ativo, tanto na tomada de decisões como sobre questões que dizem respeito às crianças, haja uma troca de informações entre estas e os adultos, tendo como base o respeito; que as crianças tenham o poder de influenciar tanto o processo, como os resultados; que o adulto reconheça as capacidades das crianças, tal como as experiências que trazem e os seus interesses, para que assim haja uma evolução na participação das mesmas.

Por outro lado, a educadora B vai mais além ao afirmar que “a participação é a base de tudo”, sublinhando que o envolvimento ativo das crianças é essencial para o sucesso da aprendizagem. Esta afirmação indica uma perceção mais profunda acerca do papel da Participação no Desenvolvimento das Crianças, mas também sugere que, na prática, a participação pode ainda estar mais centrada na colaboração do projeto em curso, em vez de proporcionar uma participação onde as crianças têm a capacidade de decisão sobre o que e como aprendem.

A educadora entrevistada C destaca-se, no entanto, pela ênfase que coloca na autonomia e iniciativa das crianças. Ao afirmar que “é serem eles a fazerem tudo”, a educadora defende uma abordagem que coloca as crianças no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo um envolvimento ativo e investigativo. A prática desta educadora, ao permitir que as crianças façam perguntas, explorem as respostas e apresentem os seus próprios resultados, promove uma verdadeira participação ativa, onde as crianças são responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, ao comparar as perspetivas das crianças e das educadoras, é possível observar uma dissonância significativa entre o que é compreendido e implementado pelas mesmas, bem como a perceção das crianças sobre o seu papel no contexto educativo. Enquanto as educadoras afirmam adotar abordagens que incentivam a participação ativa e autónoma das crianças, os dados revelam que, na prática, muitas crianças se sentem como “seguidoras de direções adultas”. Este contraste pode sugerir que, apesar das boas intenções pedagógicas e dos modelos teóricos adotados, a prática pedagógica na sala de atividades pode ainda ser interpretada pelas crianças, como uma atividade centrada no adulto, onde as suas vozes nem sempre são plenamente

integradas no processo de decisão.

Adicionalmente, a existência das respostas de algumas crianças que manifestam o desejo de maior autonomia pode indicar que há lacunas no modo como a participação é implementada de forma concreta. Embora as educadoras refiram que utilizam modelos pedagógicos, como o MEM e o *HighScope*, que promovem a participação ativa, a perceção de algumas crianças sugere que estes modelos, na prática, podem estar a ser aplicados de forma parcial ou incompleta, sem garantir uma verdadeira agência por parte das mesmas.

Silva (2020) considera que este modelo enfatiza a aprendizagem pela ação, ou seja, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo através das experiências, do seu desejo de explorar e da curiosidade que as leva a procurarem resolver problemas e criarem estratégias.

Neste sentido, é crucial que os modelos pedagógicos não só sejam adotados teoricamente, como também sejam aplicados de forma que as crianças se sintam empoderadas e com a possibilidade real de influenciar as suas experiências educativas.

A Análise dos Dados das Crianças e das Educadoras aponta para várias implicações práticas. Primeiramente, é necessário um maior alinhamento entre a intenção pedagógica das educadoras e a experiência vivida pelas crianças. Como tal, para promover uma participação realmente significativa, as práticas educativas precisam de permitir que a criança tenha espaço para tomar decisões e que a sua voz seja considerada no planeamento e execução das atividades.

Segundo Freire (2011) a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos autores durante o processo de negociação (entre crianças e adultos), sendo que as crianças são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressar as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões. Seguindo esta linha de pensamento, a participação diz respeito não apenas ao facto da criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas.

Além disso, é necessário, enquanto educadoras, refletir criticamente sobre as nossas práticas, para garantir que proporcionamos ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia e a responsabilidade das crianças pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (2011) a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos autores durante o processo de negociação (entre crianças e adultos), sendo que as crianças são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressar as suas ideias

e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões.

A adoção de modelos pedagógicos como o MEM ou o *HighScope* pode ser uma mais-valia, contudo é crucial que estes sejam implementados de forma a promover a participação ativa e significativa do grupo, onde este possa fazer escolhas, questionar e descobrir de forma autónoma contando com o apoio do educador que deve atuar como facilitador do processo.

4.2. As vozes das Crianças são escutadas e consideradas na promoção das atividades?

A importância de escutar as crianças e considerar as suas vozes é amplamente reconhecida na literatura pedagógica.

A análise dos dados provenientes das entrevistas revela um panorama complexo e multifacetado sobre a escuta e consideração das vozes das crianças no contexto de educação pré-escolar. Embora sejam visíveis indícios que algumas crianças sentem que as suas opiniões são tidas em conta, a realidade parece demonstrar que esta participação é frequentemente limitada e mediada por uma abordagem centrada no adulto.

Para Távora (2010, cit. por Rodrigues, 2019), participar é um espaço para se pensar sobre si mesmo, para se conhecer e aceitar-se nas suas diferenças e limites, é dar opinião, é desenvolver as capacidades de diálogo, escuta, negociação e escolha na articulação dos vários saberes, bem como, a apropriação de competências enquanto pessoas capazes de exercer o seu direito de cidadania.

Os dados recolhidos revelam que as crianças possuem diversas perceções sobre o que significa participar e como as suas vozes são ouvidas. Algumas crianças expressam a sua vontade em participar ativamente nas decisões, como “Se dissermos que queremos desenhar, podemos desenhar” (Criança entrevistada A) e “Gostava que fôssemos nós a dizer” (Crianças entrevistadas C e D). Essas afirmações sugerem uma consciência de agência e um desejo de influenciar o seu ambiente educativo. Contudo, surgem também opiniões como “São os adultos” (Crianças entrevistadas B,C,D e G), indicando que grande parte das crianças entrevistadas veem as suas opiniões como secundárias e não prioritárias.

De acordo com Rodrigues (2022) considerar a voz das crianças é reconhecer que estas devem ser sujeitos participativos com os seus próprios direitos, demonstrando o modo como compreendem o seu quotidiano, a sua rotina diária bem como o grau de

autonomia, de iniciativa, de liberdade de expressão e de escolha que lhe é dado.

Além disso, as educadoras demonstram uma consciência da importância da participação das crianças, como evidenciado nas suas declarações sobre a necessidade de ouvir e dar voz aos pequenos. Frases como “dar a voz às crianças de planificar” (Educadora entrevistada A) e “promover a autoavaliação e a heteroavaliação em grupo” (Educadora entrevistada B) mostram um alinhamento teórico com a ideia de participação ativa. No entanto, esta intenção parece esbarrar em práticas quotidianas que ainda se mantêm fortemente orientadas pelo adulto.

A predominância de uma abordagem centrada no adulto é um tema recorrente nas falas das educadoras, onde o poder de decisão ainda recai maioritariamente sobre elas.

Segundo Silva (2022), o educador tem também o papel de planear, mas a voz das crianças deve estar sempre incluída no planeamento. Cardona (2017), refere que há um ciclo – avaliar, planear, agir, avaliar, planear agir, que se vai repetindo e aperfeiçoando, enquadrado no projeto curricular anual. As crianças são (devem ser) participantes ativos em todo este processo

Este aspeto levanta questões sobre a verdadeira natureza da “participação” que se promove. Se as crianças são apenas consultadas, mas não se sentem com a liberdade e o espaço para realmente moldar o ambiente em que aprendem, então a verdadeira participação permanece uma ilusão. As educadoras, ao referirem que são “as orientadoras do processo” (Educadora entrevistada C), podem estar inconscientemente perpetuando uma dinâmica que, embora inclua as crianças, as coloca ainda numa posição de subordinação.

Outro ponto crítico é a execução da escuta ativa. Embora as educadoras reconheçam a necessidade de ouvir, o tempo e o espaço disponíveis para tal podem ser insuficientes. As exigências curriculares e a pressão por resultados podem obscurecer a necessidade de diálogo genuíno. Quando a escuta é pontual e não é integrada num processo contínuo de reflexão e ajuste, corre-se o risco de reduzir a participação a um mero exercício formal.

A reflexão semanal mencionada por educadora entrevistada A é um exemplo de uma boa prática, mas é crucial questionar: será que estas reflexões se traduzem em mudanças nas atividades propostas? Há um potencial para que este tipo de avaliação se torne um ritual sem impacto real, o que poderia levar as crianças a sentirem que a sua participação é superficial e não tem consequências práticas.

De acordo com Silva (2022) a observação atenta das crianças é fundamental para o educador compreender o que planear, uma vez que a observação do grupo permite ao

educador conhecer características pessoais de cada criança e consequentemente planejar tendo em conta as suas observações.

Posteriormente, as educadoras devem, portanto, ser intencionais em aplicar o *feedback* das crianças, de modo que elas sintam que as suas opiniões realmente moldam as atividades e não são apenas ouvidas em vão.

Segundo Tomás e Fernandes (2013), a implementação e prática dos direitos de participação fica comprometida, por se tornar um processo dependente e mediado por adultos, condicionado pelas suas perspetivas daquilo que é o conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como acerca do que reconhece como sendo as competências da criança. Isto impede ou torna muito difícil que as crianças sejam autonomamente capazes de se assumirem como interlocutoras e reivindicadoras dos seus próprios direitos.

Neste sentido, para que as vozes das crianças sejam efetivamente consideradas, é necessário cultivar uma verdadeira cultura de escuta dentro do espaço educativo. Isso implica uma mudança de mentalidade, onde a opinião da criança é valorizada não apenas como uma contribuição, mas como uma parte fundamental do processo educativo. Este ambiente deve ser um espaço seguro onde as crianças possam expressar livremente os seus desejos e ideias sem medo de serem ignoradas ou desconsideradas.

Como tal, “é importante que estas políticas e práticas emergjam, sobretudo, no contexto da escola, uma vez que é o espaço central de aprendizagem e socialização das crianças” (Santos, 2022, p.34).

Seguindo esta linha de pensamento, a participação deve ser vista como um direito e não como um privilégio. Para isso, é vital que as educadoras se comprometam a criar oportunidades reais para a coconstrução do conhecimento, onde as ideias das crianças não sejam apenas bem-vindas, mas fundamentais para a definição das direções educativas.

Neste sentido, a análise dos dados sugere que, apesar das boas intenções, a verdadeira escuta das vozes das crianças na promoção das atividades educativas ainda é um desafio. Para que a participação infantil seja significativa, é necessário não apenas ouvir, mas integrar e responder às vozes das crianças de maneira consistente.

4.3. Como podemos ouvir o que as Crianças têm para dizer?

A capacidade de ouvir as crianças é uma competência essencial para os educadores, pois promove um ambiente onde as opiniões e sentimentos dos pequenos são

valorizados. A análise das entrevistas revela tanto as estratégias que podem ser implementadas para ouvir as crianças como as barreiras que dificultam essa escuta efetiva.

A escuta ativa implica um envolvimento genuíno e uma disposição para compreender as perspetivas das crianças. Algumas educadoras destacam a importância de criar um ambiente propício ao diálogo, onde as crianças se sintam confortáveis para expressar os seus pensamentos. A educadora entrevistada A menciona que “costumo perguntar sempre às crianças o que é que acham” ao planificar atividades, o que sugere uma abordagem aberta e colaborativa. Essa prática é crucial, pois demonstra às crianças que as suas opiniões são valiosas e dignas de consideração.

De acordo com Santos (2022), a construção deste sentido de pertença e de conexão social é, sobretudo, alcançada por processos de partilha de poder. Isso implica potenciar condições e relações de espaço e tempo e de oportunidades de diálogo e escuta, de negociação e, até, de conflito, naquilo que é a construção partilhada de realidades, no contraste e articulação entre as várias vozes que cada um é portador, provenientes das suas experiências e heranças culturais, que devem ser escutadas, valorizadas e respeitadas.

Apesar disso, a escuta ativa não deve ser um exercício pontual, mas sim um processo contínuo. A reflexão semanal, mencionada por educadora entrevistada A, é uma oportunidade valiosa para que as crianças expressem as suas experiências e preferências. Contudo, é necessário garantir que as opiniões recolhidas durante essas reflexões sejam verdadeiramente integradas nas atividades futuras, caso contrário, as crianças podem sentir que as suas vozes são apenas ouvidas, mas não respeitadas ou implementadas.

De acordo com Cunha e Fernandes (cit. por Oliveira, 2022), em primeiro lugar devemos partir de um princípio reflexivo sobre a nossa prática “De que forma podemos ouvir e estimular a voz das nossas crianças na educação?”, “ Que importância damos ao ouvir e atender a perspetiva das crianças”? Quando é que as crianças têm poder de escolha? A escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implicam que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação – reconhecer o direito da participação, dispor de oportunidades para participar e criar espaços e meios para a participação, são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador tem sobre a importância da participação nas condições por este proporcionada.

Outro aspeto que se considera fundamental para ouvir as crianças é a criação de um espaço seguro onde possam partilhar livremente as suas ideias. As educadoras devem incentivar a expressão de sentimentos e pensamentos, usando questões abertas que estimulem o raciocínio crítico. As educadoras devem cultivar uma cultura de diálogo que inclua não apenas as atividades e jogos, mas também as emoções e preocupações das crianças. Frases como “gosto de dar a minha opinião” (Criança entrevistada G) revelam um desejo intrínseco de ser ouvido; portanto, é responsabilidade dos educadores facilitar esse espaço de expressão.

Para que as crianças se sintam à vontade para partilhar, é essencial que haja um relacionamento de confiança com os educadores. As crianças precisam de saber que as suas opiniões são respeitadas e que não serão julgadas pelas mesmas. O desenvolvimento de um vínculo emocional forte entre educadores e crianças é uma condição necessária para a escuta eficaz.

Segundo Santos (2022), este aspeto requer um grande investimento na educação dos adultos, no sentido de facilitarem processos de reconhecimento das crianças como membros da comunidade e de empoderamento infantil para exigirem e reclamarem os seus direitos. Tomás (2007) refere que há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação e que o envolvimento ativo das crianças em tomadas de decisão complexifica e atrasa o mesmo. No entanto é só através das práticas participativas é que as crianças e adultos são capazes de adquirir experiência. Sem a educação para e na participação democrática é essencial uma vez que, “sem ela, há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adulto normativo, demagógico e manipulativo” (Tomás, 2007, p.53)

Neste sentido, a resposta da educadora entrevistada B, “dar-lhes voz sobre todas as coisas, inclusive até sobre o comportamento da educadora,” sugere que a escuta não deve ser unilateral. As educadoras também devem estar dispostas a ouvir críticas e sugestões sobre a sua própria prática, reforçando assim um modelo de aprendizagem colaborativa.

Tal como Santos (2022) quando os adultos se comprometem na compreensão dos interesses, necessidades e desejos das crianças e na solução das questões e conflitos que lhes dizem respeito, levando em consideração as suas opiniões, estão a reconhecer que os direitos delas apenas farão sentido para elas, se expressos através da sua participação ativa. Desta forma, ao ter condições para participar como tempo, espaço, escuta, transparência, partilha de poder, dos quais a criança tem oportunidades de encontrar um espaço de valorização e compreensão por parte do outro, reconhecendo

que a sua opinião é tão importante quanto as dos demais e pode, efetivamente, provocar mudanças.

Apesar das boas intenções, a prática da escuta pode ser obstruída por várias barreiras. A pressão por resultados e o cumprimento de currículos rígidos podem limitar o tempo disponível para interações significativas. Quando as educadoras estão focadas em cumprir um cronograma, pode-se descuidar a importância de dar espaço às crianças para expressar o que pensam e sentem.

Nesta linha de pensamento, Carvalho e Sâmia (2016) referem que alguns estudos insistem na ideia que todo o professor deveria ambicionar que o seu planeamento contivesse as vozes das crianças, ou seja, que as crianças, ao serem ouvidas, possam participar efetivamente do currículo, quer direta ou indiretamente. Os autores anteriormente mencionados referem ainda que o currículo, nessa abordagem, deve considerar as curiosidades genuínas das crianças que, por sua vez, estariam inseridas num ambiente que promove múltiplas possibilidades investigativas e criativas.

Seguindo esta linha de pensamento, a incapacidade de ouvir pode resultar num ciclo vicioso, onde as crianças se sentem cada vez menos inclinadas a partilhar, levando a uma diminuição da participação e do envolvimento nas atividades. É crucial que as educadoras reconheçam essas barreiras e façam um esforço consciente para ajustar as suas práticas para priorizar a escuta das crianças.

4.4. A inclusão das Crianças no Processo de Ensino e Aprendizagem

Envolver as crianças no seu próprio processo de ensino e aprendizagem é um pilar fundamental para promover uma educação significativa e adaptada às necessidades dos alunos. As entrevistas revelam tanto as práticas que favorecem essa inclusão como as dificuldades que as educadoras enfrentam para implementar estratégias que efetivamente coloquem as crianças no centro do seu próprio processo educativo.

Segundo Carvalho e Sâmia (2016), através dos atos de escuta, procura-se que o educador desenvolva uma nova dinâmica relacional, em que a criança não se limita a mover-se em direção ao adulto para absorver conhecimento, mas se estabelece uma reciprocidade. Desta forma, os adultos abrem-se a uma compreensão mais atenta e reflexiva das crianças, percebendo-as de forma mais saudável e aberta.

Neste sentido, é essencial que esta escuta promova processos de participação social, possibilitando às crianças experiência que reflitam o seu papel de atores sociais e transformando a escola num espaço de cidadania ativa.

Além disso, a inclusão vai além de simplesmente permitir que as crianças participem

das atividades. Esta envolve um compromisso de integrar as vozes, ideias e interesses das crianças nas decisões pedagógicas. As educadoras reconhecem a importância dessa inclusão ao afirmar que “a participação é a base de tudo” (Educadora Entrevistada B), ressaltando que sem uma inclusão genuína, a aprendizagem das crianças pode ser superficial e desconectada das suas realidades.

As práticas pedagógicas que favorecem a inclusão incluem a utilização de metodologias que valorizem a participação das crianças nas atividades. A educadora entrevistada A menciona que envolve as crianças na planificação do que vão aprender, perguntando-lhes “o que gostariam de aprender.” Este tipo de abordagem permite que as crianças sintam que têm um papel ativo na sua aprendizagem, promovendo um senso de pertencimento e motivação.

De acordo com Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), o ambiente de aprendizagem, mais propriamente a relação existente entre os membros que se englobam no processo de ensino-aprendizagem, é determinante para o sucesso educativo. Um ambiente hostil no qual a indisciplina ocupa lugar de destaque é pouco favorável ao bom desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e, por conseguinte, à condução de uma boa aprendizagem.

Desta forma, a promoção de projetos baseados em perguntas, como mencionado por educadora entrevistada C, é uma forma poderosa de estimular o interesse e a curiosidade das crianças, uma vez que, ao permitir que as crianças façam perguntas e escolham os temas que desejam explorar, os educadores não só aumentam a relevância do conteúdo, mas também fortalecem a autonomia e a responsabilidade das crianças pelo seu próprio aprendizado.

A educadora entrevistada C enfatiza a necessidade de orientar as crianças durante a aprendizagem, afirmando que os educadores “só estão aqui para orientar”. Esta abordagem permite que as crianças tenham autonomia, mas com o apoio necessário para garantir que essa autonomia seja produtiva e não conduza a uma sensação de desorientação.

Assim, “são de salientar os discursos que evidenciam mudanças no ensinar e no aprender, em consequência da transformação das salas de aula convencionais em ambientes de aprendizagem que promovam a cooperação e, consequentemente, as relações interpessoais positivas” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p.32).

Embora existam várias práticas que promovem a inclusão ativa, as entrevistas também revelam desafios significativos. As educadoras enfrentam dificuldades relacionadas à rigidez curricular, que muitas vezes impede a flexibilidade necessária

para integrar as vozes das crianças no processo educativo.

4.5. A Compreensão das Crianças acerca da sua própria participação

A compreensão que as crianças têm sobre a sua própria participação no contexto educativo é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável. Através das entrevistas, foi possível identificar diferentes perceções e níveis de consciência que as crianças possuem em relação ao seu envolvimento nas atividades, o que pode influenciar não apenas a sua aprendizagem, mas também a sua autoestima e sentido de pertença ao grupo.

Os dados indicam que, embora as crianças possam expressar as suas opiniões, a sua compreensão sobre o impacto real dessas opiniões nas decisões pedagógicas pode ser limitada.

De acordo com Oliveira (2022), é importante frisar que a promoção da escolha e participação por parte do adulto à criança não pressupõe que estas farão tudo o que querem, mas sim que aprendam a valorizar a opinião alheia, compreendendo que as suas ideias são importantes e promotoras de mudança, a participação passa a ser visto como um momento de partilha e convivência democrática.

Segundo os dados retiradas das entrevistas, foi possível verificar que as educadoras entrevistadas A e B fazem esforços para incluir as crianças na avaliação e no planeamento. No entanto, a sensação de que as suas contribuições podem não ter um impacto significativo nas decisões finais, conforme indicado pelas respostas das crianças, sugere uma oportunidade para melhorar a clareza e a transparência do processo de participação.

Neste sentido, os dados indicam que, embora as educadoras tenham uma compreensão teórica clara da importância da participação das crianças e adotem estratégias que favorecem o envolvimento das crianças, na prática, as perceções destas mostram que a sua experiência de participação pode ser melhorada.

Deste modo, “cabe ao educador/a promover a participação nos processos de tomada de decisões partindo dos interesses das crianças, de modo que não sejam tomadas decisões que condicionem as crianças, sem que as mesmas tivessem sido levadas em conta” (Cunha & Fernandes, cit. por Oliveira, 2022, p.9).

No entanto, os dados apresentam que existiam crianças que expressam uma noção mais ativa de participação, como “participar é fazer com os meninos os jogos que os adultos mandam” (Crianças entrevistadas C e F). Essa perspetiva sugere que, embora reconheçam a importância de interagir com os colegas, ainda veem a participação como

algo que está fortemente condicionado pela orientação dos adultos. Essa dependência pode restringir a sua capacidade de tomar iniciativa e explorar interesses próprios.

De acordo com Sintra (2018), em muitas salas de pré-escolar, os educadores consideram a sua metodologia como *HighScope*, MEM ou Reggio Emilia, em que a criança é o centro da ação e são utilizados os conhecimentos e experiências prévias da criança para fundamentar a prática diária e ajudar os educadores a proporcionarem às crianças experiências significativas e um desenvolvimento mais holístico, mas acabam por perder de vista este ponto tão central da nossa prática.

Neste sentido, para que a Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar seja verdadeiramente significativa, é fundamental que estas tenham mais autonomia e que as suas opiniões e escolhas sejam integradas de forma consistente no processo educativo.

Nesta linha de pensamento, Reis (2008) considera que nos tornamos sujeitos pensantes quando temos oportunidade e razão para pensar, quando estamos rodeados de pessoas que pensam, e quando promovem o nosso pensamento admitindo e estimulando a nossa participação em discussões baseadas no respeito e não no poder.

Assim, um dos aspetos cruciais da compreensão da participação é a capacidade de escolha, uma vez que as crianças que expressam desejos de escolher as atividades, como “Gostava que fôssemos nós a dizer” (Criança C, Criança D), demonstram uma consciência de que a sua voz e preferências são importantes no ambiente educativo.

Apesar disso, as respostas refletem também a realidade de que muitas vezes são os adultos que tomam as decisões sobre as atividades, como apontado por várias crianças. Este aspeto sugere uma luta entre o desejo de autonomia, bem como a realidade de uma estrutura educacional que ainda prioriza as decisões adultas. A dificuldade em navegar entre esses dois mundos pode causar frustração nas crianças, especialmente quando sentem que as suas opiniões não são suficientemente consideradas.

Tal como as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) indicam, a construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem

A partir destas reflexões, considera-se que esta discussão reflete as complexidades da participação das crianças neste contexto, realçando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no grupo, de modo a garantir que a sua

participação seja mais do que uma simples execução de tarefas, mas sim um envolvimento ativo e autónomo no processo de aprendizagem.

“Os objetivos da pedagogia participativa (...) são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança é a de uma participante com agência (...)” (Silva, 2012, p.11)

A satisfação em participar de atividades que as crianças ajudam a escolher é evidente nas entrevistas. A frase “É importante quando dizemos o que queremos fazer” (Criança entrevistada B) ilustra o valor que as crianças atribuem ao seu papel no processo de decisão. Essa percepção é essencial, pois a satisfação em participar pode aumentar a motivação e o interesse das crianças pelas atividades propostas.

No entanto, algumas crianças expressaram descontentamento com a falta de atenção às suas sugestões, como “Às vezes dizemos o que queremos fazer, mas acho que não acontece nada” (Criança entrevistada E). Isso sugere que, para que a compreensão da participação seja verdadeiramente positiva, é fundamental que as educadoras não apenas ouçam as opiniões das crianças, mas também as integrem de forma significativa nas atividades.

De acordo com Oliveira (2022), a criança é um ser ativo da sua própria aprendizagem, possuidora de saberes, competências próprias e únicas, sendo necessário compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados. A criança aprende ao seu próprio ritmo, sendo influenciada pelo meio em que vive.

Desta forma, a capacidade da criança refletir acerca da sua própria participação é um indicador importante de desenvolvimento cognitivo e emocional. Muitas crianças mencionaram que se sentem mais envolvidas quando têm a oportunidade de expressar o que gostariam de aprender e quando as suas vozes são valorizadas. Frases como “Se eu digo que gostei mais de um jogo, ele acontece mais vezes” (Criança D) demonstram que as crianças têm consciência do impacto que a sua participação pode ter nas atividades futuras.

Porém, a reflexão nem sempre é incentivada de forma sistemática. O facto de algumas crianças não saberem como se processa a decisão que atividades serão realizadas sugere uma falta de clareza sobre o seu papel no ambiente escolar. Este aspeto pode indicar um sinal que as educadoras necessitam de desenvolver estratégias mais eficazes para envolver as crianças na reflexão sobre a sua própria participação, bem como as consequências das suas escolhas.

Segundo Oliveira (2022), ao promover o poder de escolha, o educador está a criar oportunidades que favorecem a tomada de decisão, ajudando a criança a fundamentar as suas decisões e não estar dependente da decisão do adulto. A escolha favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construírem uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações.

Portanto, embora as práticas descritas pelas educadoras reflitam uma abordagem significativa e progressiva para a participação das crianças no processo educativo, há desafios evidentes na implementação consistente dessas práticas, bem como na garantia que as vozes das crianças não apenas sejam ouvidas, mas também incorporadas de forma eficaz.

O quadro teórico apoia a importância de escutar ativamente as crianças, envolvê-las no processo de tomada de decisão e apoiá-las a entender o impacto da sua participação.

Desta forma, ao melhorar a integração das contribuições das crianças, a educadora promove uma compreensão mais clara do papel das crianças no processo educativo, fortalecendo a eficácia dessas abordagens e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Conclusões

Esta investigação procurou explorar o Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar, baseando-se numa análise teórica sólida e num estudo empírico desenvolvido através de entrevistas a crianças e educadoras. Através da revisão da literatura, destacaram-se aspetos essenciais como o conceito de participação, os direitos da criança e o papel do brincar enquanto veículo fundamental para a promoção da participação.

Esta investigação oferece sugestões relevantes para a prática pedagógica, nomeadamente a necessidade de uma maior consciencialização e formação das educadoras sobre métodos eficazes de promoção da participação das crianças, no entanto é importante destacar que esta sofreu algumas limitações.

Uma limitação significativa desta investigação reside na amostra relativamente pequena de educadoras e crianças, o que restringiu a generalização dos resultados. Além disso, o estudo foi conduzido num contexto específico, o que limitou a aplicabilidade das conclusões a outros contextos socioeconómicos ou culturais. A

escolha metodológica das entrevistas pode também ter influenciado a natureza das respostas, não permitindo captar a totalidade das experiências e práticas das educadoras.

Ao refletir sobre estes aspetos, consideramos que para futuras investigações, deveremos recorrer a amostras maiores e mais diversificadas, abrangendo diferentes realidades culturais e socioeconómicas. Além disso, é fundamental explorar estratégias inovadoras para capacitar as educadoras na implementação de práticas pedagógicas que garantam uma participação mais ativa e significativa por parte das crianças.

Esta investigação demonstra que o direito à Participação das Crianças no Contexto da Educação Pré-Escolar, embora reconhecido pelas educadoras, ainda enfrenta desafios significativos no que respeita à sua implementação prática. Como tal, é necessário um esforço contínuo para transformar as práticas pedagógicas, garantindo que as crianças sejam vistas e tratadas como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com os Direitos da Criança, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

Por fim, o seguinte Relatório Final de Estágio não representa apenas o término de uma investigação profunda sobre o Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-escolar, mas simboliza também o culminar de uma jornada pessoal e profissional significativa. Ao longo deste percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, fui confrontada com múltiplos desafios e aprendizagens que desenvolveram não só os meus conhecimentos teóricos e práticos, mas também a minha visão sobre a educação e o papel transformador que o educador pode desempenhar.

Este trabalho proporcionou-me uma oportunidade única de refletir acerca da minha própria prática pedagógica e o impacto que pretendo ter na vida das crianças. Ao explorar o direito à participação, pude compreender de forma mais profunda a importância de criar contextos educativos que promovam a escuta ativa e o envolvimento das crianças como protagonistas, algo que, sem dúvida, continuará a moldar o meu desempenho como educadora.

Finalizar este Mestrado é um marco importante, tanto em termos académicos como pessoais. Este percurso reforçou a minha paixão pela educação, inspirando-me a continuar a investir no desenvolvimento de práticas mais inclusivas, reflexivas e centradas na criança. Sinto-me preparada para aplicar de forma consciente e comprometida todos os conhecimentos adquiridos, com a confiança de que poderei contribuir positivamente para a formação de futuras gerações, respeitando os seus

direitos e promovendo o seu desenvolvimento integral.

Este é, sem dúvida, um ponto de chegada, mas também um novo ponto de partida para os desafios que virão.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2024). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20d%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81–93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>

Assanali, U. (2016). *Influência da Diversidade Cultural na sala de aula: Um estudo de caso na Educação Básica*. [Dissertação de Mestrado em Educação de Infância-Área de Especialização em Pedagogia Intercultural]. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22511/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado-Umera%20Assanali.disponibilizar%20reposit%c3%b3rio.pdf.pdf>

Batista, A. (2021). *As Crianças têm uma Voz, Vamos Ouvir-las – Pelo Direito a uma Participação em JI*. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14431/1/PPS%20II%20-%20Relat%C3%B3rio%20Ana%20Batista%202019009.pdf>

Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora, Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições, 70.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria aos Métodos*. Porto Editora.

Cardona, M. (2017).). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159.

Carvalho, M. & Sâmia, M. (2016). Aprender a Escutar Crianças: Um dispositivo de formação. *Saber & Educar*, 21. <https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/2088a81807d54045b0cb5f42b33770e8.pdf>

Casanova, M. (2015). *A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos*. Atas do XXII. Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação (pp. 1282-1290). Educa/Afirse.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11127/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o>

[o%20como%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf](#)

Clerigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). *Modelos Pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa*.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13058/1/Modelos%20pedag%C3%B3gicos%20dos%20educadores%20na%20intera%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20com%20as%20crian%C3%A7as%20durante%20tarefa%20cooperativae-book_int_pre_21.pdf

Constituição da República Portuguesa (1976). *Constituição da República Portuguesa*.

VII Revisão Constitucional [2005]. Lisboa.

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

Convenção dos Direitos da Criança, C.D.D (1989). Convenção dos Direitos da Criança.

Gabinete de documentação e direito comparado-Órgãos das Nações Unidas de Controlo de Aplicação dos Tratados em Matéria dos Direitos Humanos.

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/portugal-dh/relatorios-onu/98-cta-204.html>

Costa, M. (2022). *A Liberdade de Expressão das Crianças em Contexto de Educação de Pré-Escolar: Porque nós podemos dizer uma coisa importante e se não ouvirem não sabem*. [Relatório Final de Estágio]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3206/1/Maria%20Clara%20Costa.pdf>

Domingues, M., & Gomes, E. (2015). *Uma Experiência de Investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa (134).

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Universidade Nova de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4568/1/Domingues%26Gomes.pdf>

Ferreira, V. (2015). *A brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância*. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/15616/1/Tese.pdf>

Flowers, N. (Coord.). (2002). *Direitos humanos aqui e agora: Uma contribuição para a década das nações unidas para a educação dos direitos humanos*. 1995-2004. Amnistia Internacional.

Fonseca, F. (2021). *A Formação Contínua de Professores e o Desenvolvimento Profissional: O papel das lideranças de topo*. [Dissertação de Mestrado em

- Ciências da Educação]. Universidade Católica Portuguesa da Faculdade de Educação de Educação e Psicologia.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/34516/1/202750736.pdf>
- Freire, I. (2011). *EDUCER: revista de educação*, 3(2), 17-26.
- Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2020). A Relação Pedagógica a partir do olhar de Futuros Professores: Implicações do(s) Ambiente(s) de Ensino e Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 14-35.
- Galdino, E. (2018). *Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista na sala de aula: Um estudo de caso numa escola pública de Delmiro Gouveia/Al.* [Relatório Final de Licenciatura em Pedagogia]. Universidade Federal de Alagoas.
<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3636/1/Considera%c3%a7%c3%b5es%20sobre%20o%20transtorno%20do%20espectro%20autista%20na%20sala%20de%20aula%3a%20um%20estudo%20de%20caso%20numa%20escola%20p%C3%ABlica%20de%20Delmiro%20Gouveia%20-%20AL.pdf>
- Gama, A. & Tomás, C. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (des)igualdades (2-32). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://core.ac.uk/download/pdf/47130646.pdf>
- Gomes, A. (2015). A sala de aula: um espaço onde se aprende. [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12382/1/GOMES%20Andreia%202015.pdf>
- Gomes, M. (2014). Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada.
https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada
- Gonçalves, T. (2015). *A Participação Ativa das Crianças*. [Relatório Final em Educação Pré-Escolar, para obtenção do grau de Mestre]. Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório Comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA_GONCALVES.pdf
- Granja, A. (2005). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*.

- [Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico].
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto Editora.
- Hart, R. (1992). *Ladder of Children's Participation: Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*.
- Junior, R. (2013). *A evolução do conceito de direitos humanos no pensamento de Marx e os problemas da universalização dos direitos*. Universidade Federal de Pernambuco. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10838/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ronaldo%20Bastos%20Junior.pdf>
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Haya*, (1-36). <https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/114978.pdf>
- Larkins, C. (n.d). *Participação/Participation. Conceitos Chave em Sociologia da Infância/Key Concepts on Sociology of Childhood*. University of Central Lancashire, United Kingdom. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1175-1>
- Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 - I Série – A. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.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://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6560/7449>
- Macedo, M. (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional*. [Dissertação de Mestrado Supervisão e Avaliação Escolar]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. [Mario Macedo disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20FINAL.pdf](https://repositorio.ipleiria.pt/bitstream/10400/10400/1/Mario%20Macedo%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20FINAL.pdf)
- Marques, J. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

- Mendes, I. (2015). *Crianças e Cidadania: Direitos de Participação*. [Projeto à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15475/1/tese.pdf>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- O'Donnell, G. (1998). Accountability Horizontal e Novas Poliarquias. *Lua Nova*, (44), 30.
<https://www.scielo.br/j/ln/a/jbXvTQR88QggqcdWW6vXP8j/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, C. (2022). *A Importância da Participação das Crianças na Educação de Infância*. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43404/1/Carla%20Oliveira.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 2-10.
<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641/7202>
- Pinto, M. & Sarmento, M. (1997). *As crianças, contextos e identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Pinto, A. (2023). *Potencialidades do brincar na educação pré-escolar*. [Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo]. Politécnico de Coimbra.
- Priberam. (2024). *Direito*. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.
<https://www.priberam.pt/dlpo/direito>
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada]. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Ramalho, H. (2020). Sociologia On Line. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia (APS)*, 27.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP – 2*, 19. Ministério da Educação.

- <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Reis-31/publication/257132961_Investigiar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Invstigiar-e-descobrir-Atividades-para-a-educacao-em-ciencia-nas-primeiras-idades.pdf
- Rios, M. (2014). *A Importância da Participação das Crianças em Jardim de Infância*. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4115/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Rodrigues, A. (2022). *A voz das crianças: Conceções, atitudes e sentimentos face à diversidade*. Repositório Comum. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38385/1/203041348.pdf>
- Rodrigues, M. (2019). *Os Direitos da Criança: As perspetivas de um grupo de educadores de infância sobre a criança, a cidadania e a participação na creche*. [Provas para a obtenção de grau Mestre em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação em Ciências. Repositório Comum. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35460/1/Maria de Fátima Rodrigues.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35460/1/Maria_de_Fátima_Rodrigues.pdf)
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo- que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Universidade Católica Portuguesa. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar]. Universidade do Algarve. <file:///C:/Users/joana/Downloads/content.pdf>
- Santos, C. (2013). *A Importância de uma Escuta Ativa*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1281/1/TM-ESEPF-PE_2013_TM-ESEPF-PE10.pdf
- Santos, C. (2022). *Por uma Aprendizagem Participada: Respeito, Afirmação e Escuta das Vozes dos Alunos*. [Relatório de Estágio Pedagógico]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Repositório Aberto

da Universidade do Porto.

Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Universidade do Porto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 191-192.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%c3%adticas%20p%c3%abablicas%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Silva, A. (2012). *A importância da aprendizagem pela ação em contextos de educação de infância: relatos de uma experiência. Relatório de Estágio*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21057/1/Ana%20Catarina%20Pinto%20da%20Silva.pdf>

Silva, D. (2022). *A voz da criança em creche e jardim de infância*. [Relatório de Projeto de Investigação]. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Repositório Comum.

Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Silva, M. (2020). *O Papel do/a Educador/a na Resolução de conflito0073 no modelo HighScope*. Repositório Comum.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12946/1/Relatorio_PPS_II_Marta%20Oiveira%20Silva%20-final.pdf

Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23886/1/Ana%20Catarina%20Sintra%20-%20ESE.pdf>

Soares, M. (2022). *Promoção do Direito à Participação*. UNICEF

<https://www.unicef.org/brazil/promocao-do-direito-a-participacao>

Soares, N., Sarmento, M., Jacinto, M. & Tomás, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais*

das crianças. *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, 12(13), 50-64.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36752/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Teixeira, C. (2015). *A Participação das Crianças na Planificação*. Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24963/1/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20NA%20PLANIFICA%C3%87%C3%83O.pdf>

Teófilo, V. (2019). *A Importância do Brincar no Processo do Ensino-Aprendizagem da Criança*. Instituto Politécnico de Santarém.

Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade, Participação das Crianças e Cidadania da infância*. Editora Unijuí.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento, Lda.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação Pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3536/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ac%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf>

Terra, C. (2015). *A importância das aprendizagens signific(ativas) no construto educacional*. Repositório ESEPF.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2186/1/C%C3%A1tia%20Filipa%20Sousa%20Terra%20MFinal.pdf>

Wiat, A. (2021). *O Espaço Exterior como Ambiente Educativo*. Repositório Comum.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39587/1/ARIANA_WIART.pdf



Apêndice 8 – Autorizações (exemplar)

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Ex.º 1º

Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Joana Figueiredo e sou estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e venho por este meio solicitar a participação da [redacted] numa entrevista estruturada. Esta insere-se no âmbito da realização do Relatório Final de Estágio "Direito à Participação das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar". A entrevista conta com a participação do [redacted] e da respetiva educadora, bem como das educadoras da [redacted] da Escola B [redacted], onde se pretende que estas respondam a algumas questões relacionadas com a participação das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Esta investigação tem como objetivos: compreender como é promovida a participação das crianças em contexto de educação pré-escolar; compreender se as vozes das crianças são escutadas e tidas em consideração na promoção das atividades; depreender de que forma podemos ouvir o que as crianças têm para nos dizer; entender o modo como estas estão ativamente incluídas no processo de ensino e aprendizagem; bem como perceber que tipo de compreensão é que as crianças fazem da sua própria participação.

A recolha de dados será efetuada no [redacted] do Agrupamento [redacted]. Para uma melhor recolha dos dados pede-se ainda, se possível, o consentimento para gravar as entrevistas através de um gravador de voz servindo exclusivamente para o trabalho de investigação. Nesta e em todas as restantes etapas da investigação serão seguidos os requisitos e procedimentos éticos que regulamentam o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. O seu consentimento é indispensável para a realização desta investigação. No entanto, ele pode ser anulado, em qualquer altura, se assim o entender, sem que isso lhe traga qualquer dano pessoal associado. Na esperança de poder contar com a sua colaboração, agradeço desde já a mesma.

Informo ainda que estou disponível para qualquer esclarecimento necessário através do email: joanafigueiredo1711@gmail.com ou contacto 934687494.

Assinatura

Joana Figueiredo

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que comigo assina. Foi-me garantido a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste procedimento sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste procedimento e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneci, confiante em que apenas serão utilizados com os objetivos mencionados e nos parâmetros de confidencialidade e anonimato que me são dados pelo responsável do procedimento.

Nome: [redacted]

Assinatura: [redacted]

Data: 21/05/24