

A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação

JOANA DE FREITAS LUÍS

Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

SOFIA ANDRADE

Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

PAULA COELHO SANTOS

Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

RESUMO

Neste artigo, fundamentado em dois estudos de caso em jardim de infância, refletiu-se sobre como e com quais ferramentas de apoio se pode avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos. Selecionou-se um grupo de crianças (entre 3 e 6 anos) e desenvolveram-se estratégias com a finalidade de escutar e compreender o modo como elas participam. Ainda, em diversos tempos da rotina de cada contexto, identificaram-se interações e atitudes do educador, analisando-se o respetivo impacto no nível da participação das crianças. Os resultados revelaram que, quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. A escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa.

PALAVRAS-CHAVE

educação infantil; participação; educação de qualidade.

THE ATTITUDE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATOR AND CHILD PARTICIPATION AS BENCHMARKS OF QUALITY IN EDUCATION

ABSTRACT

This paper, based on two case studies in a kindergarten context, describes a reflection on the most appropriate method and tools for the assessment and promotion of quality and context intervention. A group of children (between 3 and 6 years old) was selected and strategies were developed in order to listen to the children's voices and understand how they were participating. Moreover, in different routine times within each context, interactions and attitudes of educators were identified, with the corresponding analysis of the impact on children's participation. The results revealed that when children develop a sense of belonging in the context and they are offered opportunities to participate, they more easily get engaged, reveal emotional wellbeing and motivation to learn, explore and participate in decision-making processes. For the adult, active listening, questioning and encouragement of dialogue appear as essential skills to promote quality in educational intervention.

KEYWORDS

early childhood education; participation; educational quality.

LA ACTITUD DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN DEL NIÑO COMO REFERENCIAS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

En el presente artículo, basado en dos estudios de caso en un jardín de infancia, se reflexionó sobre cómo y con qué herramientas de apoyo se puede evaluar y promover calidad e intervención educativa apropiada en los contextos. Se seleccionó un grupo de niños (entre los 3 y 6 años de edad) y se desarrollaron estrategias con la finalidad de escuchar y comprender el modo como dichos niños participan. Además, en diversos momentos de la rutina de cada contexto, se identificaron interacciones y actitudes del educador, analizando el respectivo impacto en la participación de los infantes. Los resultados revelaron que, cuando los niños desarrollan un sentido de pertenencia al contexto y se les ofrece la oportunidad de participar, más fácilmente se envuelven, revelan bienestar emocional y motivación para aprender, explorar y participar en la toma de decisiones. La escucha activa, el cuestionar y fomentar el diálogo constituyen, para el adulto, competencias esenciales para la calidad de la intervención educativa.

PALABRAS CLAVE

educación infantil; participación; educación de calidad.

INTRODUÇÃO

O objetivo comum a ambos os estudos é refletir sobre como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e a mediação do educador de infância, recorrendo a ferramentas de avaliação e de apoio à regulação da intervenção educativa.

Procedeu-se à realização de dois estudos de caso em dois jardins de infância da zona centro de Portugal. Analisaram-se as interações dos educadores de infância e das crianças nos respetivos ambientes educativos, de modo que se averiguasse que lugar ocupava cada interveniente no contexto e que tipo de participação protagonizavam.

Procurou-se compreender em que medida as oportunidades de ação proporcionadas pelos educadores eram encorajadoras (ou não) da participação da criança e desencadeavam (ou não) processos de bem-estar emocional e implicação.

A revisão de literatura realizada focaliza-se na atitude experiencial do educador de infância (Portugal; Laevers, 2010), considerada fundamental para a promoção do bem-estar emocional (BEE) e da implicação (I), variáveis processuais reveladoras da experiência interna da criança e, consequentemente, da qualidade do contexto. Avaliar o BEE e a I por meio da identificação e da interpretação de indicadores organizados em dois instrumentos específicos, as escalas de BEE e de I (*idem*), assenta nas competências de escuta ativa e observação empática do educador.

São ainda referenciadas diversas ferramentas que podem ser usadas pelo educador de infância para auscultar a voz da criança e alcançar maior consciência das oportunidades de participação que lhe oferece (ou não), para que se possa afirmar como ser competente e com *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007). A observação, a escuta, a compreensão, o questionamento, a documentação e a atribuição de significados são as principais ferramentas.

É feito um breve esclarecimento das opções metodológicas que sustentaram o desenvolvimento da investigação, nomeadamente, o tipo de estudo e as técnicas de recolha e análise de dados.

Procede-se, por fim, à análise e à reflexão sobre os dados da investigação e respetiva discussão.

A QUALIDADE EDUCATIVA

Falar de qualidade já é algo comum no nosso quotidiano. Importa, no entanto, saber que a qualidade é contextual, desenvolvimental e repleta de intersubjetividade, isto é, depende dos entendimentos daqueles que a procuram construir e/ou melhorar e projeta-se de acordo com eles (Bertram; Pascal, 2009). Falar de qualidade educativa no jardim de infância não será diferente. Aliás, é de todo essencial se falar dela, dada a conjuntura social que se vive, por um lado, e os questionamentos e dificuldades que se continuam a fazer sentir nos contextos educativos, por outro.

Compreender a qualidade educativa implica compreender a imagem que se tem do profissional de educação e dos seus modos de ação educativa, ou seja, de que maneira ele se projeta pedagogicamente quando inserido no contexto educativo, em contacto com um grupo de crianças com identidades plurais e características sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho, 2007) diversas e também plurais.

Promover a qualidade educativa em ambientes de infância implica, portanto, (re)pensar a intervenção educativa do profissional; mais que isso, significa pensar em uma intervenção educativa inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação ativa de cada criança no cotidiano educativo.

A ABORDAGEM EXPERIENCIAL

Pensar em uma intervenção educativa qualitativamente adequada implica vivê-la e considerá-la um caminho contínuo de reflexão-ação-transformação. Implica também um caminho de autovigilância em torno de quem somos e de quem queremos ser.

Uma maneira de o educador se ir transformando (entendendo-se que a qualidade da intervenção se vai construindo passo a passo) é ser sensível às necessidades de autovigilância da profissão e desejar, aceitar e incluir a participação da criança no contexto educativo no qual ela se encontra inserida. É importante que o educador exerça uma atitude experiencial que se materialize, isto é, que incorpore uma postura interventiva sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança, tal como referem Portugal e Laevers (2010). Essa postura interventiva deve, igualmente, ter uma dimensão de suporte e acompanhamento da criança, de modo que garanta o seu BEE – estar em paz consigo própria, ligada aos outros e ao mundo por processos comunicacionais plenos, saudáveis, bem-sucedidos – e a I, que garante a ocorrência de aprendizagem de nível profundo (*idem*).

Uma atitude experiencial exige disponibilidade interna do educador e significa estar-se atento ao vivido da criança, isto é, à sua experiência interna, às suas necessidades e interesses e ao seu nível atual de desenvolvimento, em um contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva. Essa atitude experiencial pode ser esclarecida por meio do esquema do templo, apresentado na Figura 1.

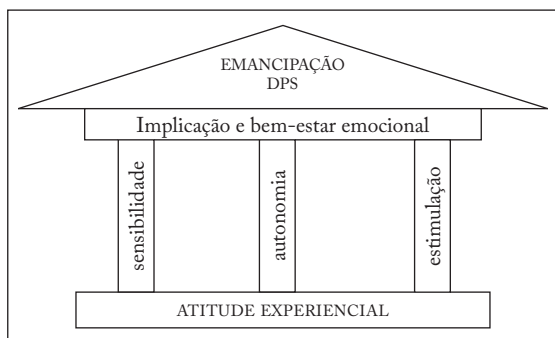


Figura 1 – Esquema do templo.
Fonte: Portugal; Laevers (2010).

A atitude experiencial se traduz em três dimensões: a sensibilidade (como o educador responde às necessidades emocionais das crianças, em uma relação autêntica e profunda); a autonomia (como o educador respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade para a escolha da atividade e dos

processos e modo de condução; o espaço e o tempo que lhe oferece para participar na criação de regras, negociações e acordos); e a estimulação (como o educador estimula/encoraja/impulsiona a criança em torno da exploração de novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que oferece à criança para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda).

Portugal e Laevers (*idem*) salientam a importância de o educador focalizar a sua intervenção no vivido da criança. Por outras palavras, este deve considerar a experiência interna da criança, analisando indicadores de BEE e de I que fundamentam e autorregulam a sua intervenção educativa; que o informem se está a intervir (ou não) em conformidade com as necessidades e os interesses das crianças.

Como indicadores de BEE, podem destacar-se a abertura e a receptividade da criança para uma determinada atividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a autoestima quando confrontada com novos desafios, a assertividade, a vitalidade e a energia, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria e com o meio envolvente, físico e social (*idem*).

Como indicadores de I, podem referir-se a forte motivação da criança na atividade, a sua intensa atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a alta concentração, a abertura aos estímulos, o intenso fluxo de energia e satisfação plena, a complexidade e a criatividade, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades (*idem*).

Parafrazeando Laevers *et al.* (2005) e Portugal e Laevers (2010), quando o educador reflete sobre a sua intervenção educativa à luz de uma atitude experiencial, quando se coloca na perspetiva da criança, quando procura ser empático e questionar com sistematicidade os acontecimentos que ocorrem no quotidiano educativo, está a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança, isto é, está a “investir no desenvolvimento do cidadão emancipado” (Portugal; Laevers, 2010, p. 15).

Uma atitude experiencial, cuja base são a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, é também um princípio-chave para se avaliar a participação da criança. A emancipação e a participação são, afinal, duas faces da mesma moeda, componentes indissociáveis quando se pensa a qualidade em educação de infância.

INSTRUMENTOS DE APOIO À INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Para dar suporte a essa atitude experiencial, existem instrumentos que podem e devem apoiar a intervenção educativa, isto é, que sustentam a prática do profissional e o ajudam a consciencializar-se relativamente às oportunidades de participação que oferece (ou não) à criança/ao grupo com quem está no quotidiano educativo.

Os instrumentos que aqui se procuram refletir harmonizam-se com os princípios da abordagem experiencial explanada e encorajam o educador de infância no desenvolvimento de intervenções educativas consistentes, flexíveis e reflexivas. Digamos que são instrumentos que suportam a intervenção, fundamentando-a e atribuindo-lhe significado.

Designamos esses instrumentos como “ferramentas da profissão”, uma vez que ajudam na ação profissional, ou seja, auxiliam o educador de infância no conhecimento do seu grupo (identidade coletiva), de cada criança (identidade individual) e das respetivas famílias (identidades socioculturais); auxiliam nas decisões e na definição de

escolhas pedagógicas do educador de infância; encorajam-no a traçar caminhos próximos dos valores democráticos e dos princípios da participação coletiva.

Entende-se que a apropriação dessas ferramentas pelo educador facilita à criança a assunção de um lugar de maior participação, de expressão de voz e de agência (Oliveira-Formosinho, 2007). Por meio delas emerge, ainda, a possibilidade de se fazerem interpretações e construções de significado mais consolidadas e de se planificarem intervenções mais adequadas e contingentes daquelas que são, de facto, as necessidades da criança e os seus verdadeiros interesses. O seu uso sustenta uma intervenção educativa de qualidade, monitorizando e impulsionando os processos de mudança. Agindo com rumo, o educador pode tomar uma maior consciência das suas ações quotidianas e autorregular a sua intervenção educativa, no intuito de melhorá-la.

Vejamos, então, algumas dessas ferramentas da profissão.

OBSERVAR, ESCUTAR, COMPREENDER

É essencial que todo educador saiba observar e que o faça diligentemente. Observar a criança e o grupo é uma maneira de conhecer suas necessidades, interesses e dificuldades, até de recolher informações sobre o seu meio familiar (DEB, 1997). É cada vez mais fundamental, em um mundo plural e culturalmente diverso, conhecer cada criança, partir daquilo que ela já sabe, considerar os seus contextos e pessoas de referência e ser suporte para o desenvolvimento das suas potencialidades. A observação ajuda a traçar esse percurso de conhecimento da criança e de planeamento da intervenção educativa. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (*idem*, p. 25), a observação “é a própria base do planeamento e da avaliação”.

A observação não se resume, no entanto, a um mero olhar; ela envolve escuta. Azevedo (2009) refere que envolve uma escuta ativa, isto é, uma escuta que “requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente” (*idem*, p. 10); uma escuta que procura “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (*idem*, p. 11).

Pode-se considerar a escuta um ato e um processo de compreensão da criança. Mediante uma escuta continuada, o educador pode compreender os significados que a criança atribui ao mundo e pode conhecer e interpretar o processo de construção de conhecimento (*idem*) que ela própria vai experienciando.

Pode-se também entender a escuta como um modo de participação da criança no contexto, na medida em que, quando escutada, é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento.

QUESTIONAR, DOCUMENTAR, ATRIBUIR SIGNIFICADOS

Aprender a questionar a própria criança de modo a compreender a maneira como esta pensa e atribui significados àquilo que faz é também uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente.

Ao desenvolver uma atitude experiencial que se baseie no questionamento, o educador tem a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do

fazer de cada criança. Importa, no entanto, refletir se o educador se sente preparado (ou não) para interpretar aquilo que a criança quer verdadeiramente dizer, fazer, comunicar. Esse exercício precisa ser realizado, por vezes, de forma acompanhada, crendo-se que as aprendizagens que emergem do “duo” são, em certas alturas, mais gratificantes que aquelas que emergem do “uno”, ou seja, que ocorrem de modo solitário e que, consequentemente, acarretam dúvidas, questionamentos e inseguranças que não são tão frequentes quando o educador se sente acompanhado.

Documentar é a ação complexa de “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentidos ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (*idem*, p. 4). Por outras palavras, é uma estratégia de registar o saber, uma maneira de garantir a participação de todos no processo educativo, de exercer democracia; é também valorizar o saber construído em grupo ou individualmente, assim como um meio de incentivar novos desafios que conduzam a novas construções de conhecimento.

Pode dizer-se que aquilo que emerge da documentação são vozes de pensamentos que espelham o que sentem, pensam, vivem. Quando se escuta e regista a voz da criança, isto é, aquilo que ela está a pensar ou a expressar, evidenciam-se saltos de desenvolvimento no seu processo de aprendizagem, ou seja, é realçado o meio pelo qual a criança se apropriou e/ou se apropria da experiência e dos significados que atribuiu e/ou atribui a essa mesma experiência (*idem*).

Não pode, contudo, haver documentação sem haver observação e escuta, da mesma maneira que não pode haver compreensão de uma experiência educativa sem haver interpretação e avaliação. Azevedo refere que documentar é muito mais que observar e registar, na medida em que implica que o educador se focalize no ato de observar e seja capaz de “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (*idem*, p. 11).

O processo de documentação é, portanto, entendido como uma maneira de garantir a participação de todos os intervenientes no quotidiano educativo. Ao documentar-se, evidencia-se “o modo como estamos a escutar as crianças e a garantir os seus direitos” (*idem*, p. 7) e toma-se maior consciência do papel e do lugar que cada indivíduo ocupa no processo educativo.

Quando se documenta, colocam-se em diálogo duas culturas que coexistem no contexto educativo: a cultura da criança e a do adulto (*idem*). Mediante essa relação dialógica (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2004), reconstrói-se uma realidade educacional próxima da essência dos atores e protagonistas do cenário, isto é, urge a possibilidade de todos os intervenientes do processo educativo, inclusive as crianças, integrarem e agenciarem no contexto educativo como membros participativos de uma comunidade (Azevedo, 2009).

As narrativas da criança são uma ótima oportunidade de elas construírem “uma versão [de si mesmas] no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece modelos de identidade e de ação aos seus membros” (Bruner, 1996, p. 14). Nesse sentido, o ato de compreender prende-se com o ato de interpretar ou significar, visto que, para se compreender determinado facto, é imprescindível fazerem-se interpretações dessa mesma realidade.

Dewey (1953) refere que os fenómenos têm um poder evocador que impressionam o ser pensante e que é mediante as significações atribuídas às coisas que “se fazem previsões, projetos, deliberações e interpretações” (*idem*, p. 18). Por outras

palavras, um determinado raciocínio (exercício do pensamento) sobre determinada realidade leva-nos a uma nova ideia sobre essa mesma realidade. Por meio da significação, o indivíduo posiciona-se perante o fenómeno, procura interpretá-lo, faz previsões, arrisca hipóteses, compromete-se com experimentações.

O educador precisa saber atribuir significados àquilo com que se depara. Esse processo de atribuição de sentidos não é simples; compromete-se, aliás, com a reflexividade que o educador exerce antes, durante e depois da intervenção educativa. Refere Bruner (1996) a esse respeito que aquele que educa deve ser “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (*idem*, p. 12), isto é, que ajuda na construção de significados. O mesmo autor entende a procura de significados como algo que deve ser interpretado para se tornar verdadeiramente significativo.

OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta investigação, procedeu-se à realização de dois estudos de caso, em contexto de jardim de infância, valorizando-se particularmente em seu desenvolvimento a abordagem qualitativa (Gomez; Flores; Jimenéz, 1999; Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 1994; Oliveira, 2005).

As técnicas privilegiadas na recolha dos dados foram a observação participante (Gomez; Flores; Jimenéz, 1999; Pardal; Lopes, 2011) e o registo contínuo de notas de campo (Bardin, 2004; Gomez; Flores; Jimenéz, 1999); a recolha de dados decorreu durante um período de quatro meses em duas salas de jardim de infância (contexto A e contexto B); os participantes envolvidos nos estudos foram as crianças (com idade compreendida entre 3 e 6 anos) e os respetivos educadores de cada um dos contextos estudados.

A análise de dados foi realizada por recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2004; Vala, 1990). Particularmente, procedeu-se à análise das interações estabelecidas pelas crianças e pelos educadores durante os tempos da rotina educativa, nos respetivos contextos.

Para se analisar o conteúdo das interações, construíram-se dois quadros de análise (um para o contexto A e outro para o contexto B) e procedeu-se à identificação das atitudes que o educador evidenciou durante o período de observação. Partindo das atitudes do educador identificadas, procedeu-se ao mapeamento do impacto que essas atitudes tiveram (ou não) na ação participativa da criança.

ANÁLISE E REFLEXÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se, a seguir, a análise dos quadros A e B e alguns resultados disponíveis, que se coadunam com os objetivos desta investigação, que é salientar que as evidências apresentadas se reportam a tempos de rotina educativa distintos.

As interações nos tempos da rotina educativa do contexto A¹ ocorreram em quatro tempos da rotina. São estes: o *momento do brincar livre* (em que a criança decide

1 O nome dos tempos referidos foi o que o educador escolheu para definir a rotina educativa do contexto A.

com o que pretende brincar e onde pretende fazê-lo); o *momento do acolhimento* (quando ocorre o *momento do conto*, e as crianças ou os adultos escutam e partilham entre si histórias); o *momento da atividade programada pelo educador* (em que o adulto propõe à criança ou ao grupo uma atividade individual e/ou coletiva); e o *momento da atividade programada pela criança/grupo* (em que a criança/grupo tem a oportunidade de, por livre iniciativa, escolher o que pretende fazer com a aceitação do adulto).

Os últimos dois momentos, por vezes, surgiram simultaneamente, isto é, enquanto o educador desenvolvia uma determinada atividade com uma criança, individualmente ou em pequeno grupo, as outras crianças exploravam livremente o espaço e os materiais e, de maneira autónoma, tomavam decisões relativamente ao que queriam fazer.

Na rotina educativa do contexto B, foram observadas interações em três tempos distintos, mas sequenciais. Foram estes: o *tempo de planificação* (em que a criança reflete e toma decisões relativamente ao que quer fazer no tempo seguinte); o *tempo de atividades e projetos* (de concretização e desenvolvimento das escolhas e iniciativas das crianças); e o *tempo de reflexão* (de diálogo e partilha em torno do que se fez, aprendeu, descobriu). Importa salientar que os tempos de planificação e de reflexão concretizaram-se em dinâmicas de pequeno grupo.

Ainda esclarecer que os tempos da rotina educativa referidos no contexto B se reportam aos tempos propostos pela *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2012), perspetiva pedagógica adotada no contexto estudado.

Mediante a análise das grelhas 1 e 2, procura-se compreender, analisando algumas evidências observadas respetivamente nos contextos A e B, que atitudes desenvolvem os educadores na sua intervenção educativa e que tipo de impacto estas têm ou podem ter na participação da criança.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS: CONTEXTO A

Da análise do quadro anterior, destacam-se a diversidade de interações entre os intervenientes (interações individuais, em grande e pequeno grupos) e a disponibilidade do educador para ouvir as crianças e para apoiá-las nas tomadas de decisão. Esclarece-se também que o educador procurou desenvolver a escuta e o questionamento como estratégias de intervenção. Desenvolveu igualmente atitudes de sensibilidade e recetividade relativamente à escolha da criança.

Relativamente à atitude de escuta do educador, considera-se que esta foi evidente nos momentos do brincar livre, acolhimento e nas atividades programadas pela criança/grupo.

Tal como evidencia o Quadro 1, o educador procurou escutar as questões das crianças relacionadas com o que estas queriam fazer (*hoje vamos ouvir música?* – exemplo 1); suas necessidades e sentimentos (*queria dizer o que sinto da aula de educação física!* – exemplo 2); suas opiniões sobre os materiais que necessitavam para desenvolver determinada atividade e os respetivos processos de realização (*preciso de uma folha para desenhar as rodas em amarelo e as janelas em cor de laranja; ah, vou fazer uma porta!* – exemplos 2 e 4); os gostos e as suas escolhas (*sabes, gostei de saltar; eu quero uma história* – exemplos 2 e 3); suas opiniões sobre determinado tema escolhido para a ação (*desenhar um carro, realizar um circuito*); suas sugestões (*podíamos ir lá para*

fora – exemplo 5); e o que o grande grupo pretendia fazer (a realização do circuito – aquilo que fizemos no outro dia! – exemplo 7).

Em certos momentos, a escuta do educador revelou-se mais direcionada. No exemplo 4, o educador procurou escutar o que a criança queria desenhar; no entanto essa escuta somente se evidenciou depois de o educador propor a atividade (fazer um desenho). Observou-se ainda, na continuidade do exemplo apresentado, que a criança sentiu necessidade da aprovação do educador para tomar decisões relacionadas com o processo de realização da atividade (*posso pintá-lo de azul?*).

Quadro 1 – Quadro-síntese das interações estabelecidas no tempo da rotina no contexto A

Tempo da rotina do contexto A	Interações nos tempos da rotina	Atitudes do educador (promotoras de participação)	Impacto na criança (participação)
Brincar Livre	1 <ul style="list-style-type: none"> • A criança dialoga com o educador. C - “Hoje vamos ouvir música?” E - “Queres ouvir?” C - “Sim, quero as músicas calmas!” E - “Está bem. Vou colocar!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta • Sensibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Tomada de decisão • Sentir-se escutada, que a sua opinião “conta”
	2 <ul style="list-style-type: none"> • A criança conversa com o educador. C - “Quería dizer o que sinto da aula de educação física!” E - “O que precisas?” (para dizer o que sente) C - “Preciso de uma folha para desenhar!” E - “Queres que vá buscar?” C - “Não, eu vou!” • A criança vai buscar uma folha, desenha um sorriso feliz e conversa com o educador. C - “Sabes, gostei de saltar!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta • Questionamento • Sensibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Autonomia • Tomada de decisão • Partilha do processo de realização • Expressão de sentimentos
Acolhimento	3 <ul style="list-style-type: none"> • As crianças encontram-se em grande grupo (GG). E - “Quem quer contar uma história?” C - “Eu quero uma história!” E - “Sim podes ir buscar uma história. Vai à mesa e escolhe um livro!” • A criança dirige-se à mesa, escolhe a história e olha para o educador. C - “Este!” • O educador sorri. E - “Então podes trazer a história!” • A criança dirige-se ao educador e começa a contar a história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta • Recetividade face à escolha da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Tomada de decisão (depois da aprovação da educadora) • Concretização da sua escolha

(continua...)

(continuação...)

Tempo da rotina do contexto A	Interações nos tempos da rotina	Atitudes do educador (promotoras de participação)	Impacto na criança (participação)
Atividades Programadas pelo Educador	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • O educador encontra-se sentado individualmente com a criança. E - “Senta-te aqui junto a mim!” • A criança senta-se. E - “Pensa numa palavra para fazeres um desenho e uma Adivinha”. • A criança pensa e sorri. C - “Um carro!” E - “Muito bem, podes desenhar!” • A criança começa a desenhar. C - “Posso pintá-lo de azul?” E - “Sim, podes pintar com a cor que quiseres. De que cor vais pintar as rodas e as janelas?” C - “As rodas em amarelo e as janelas em cor de laranja. Ah, e vou fazer uma porta!” E - “Muito bem, vai ficar muito bonito!” 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> positivo • Questionamento • Escuta (direcionada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação no diálogo • Aceitação da proposta da educadora • Tomada de decisão conduzida
	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças encontram-se em GG. E - “Meninos, hoje temos uma atividade de colagem para fazer. Para onde querem ir?” C - “Podíamos ir lá para fora fazer!” E - “Levamos as mesas para o exterior e trabalhamos lá?” C - “Sim, está sol e podemos aproveitar!” E - “Está bem, vamos lá então!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Recetividade face à escolha da criança, embora apenas em relação a uma parte da tarefa proposta • Encorajamento do grupo • Parceria com o grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de possibilidade de concretização da tarefa proposta pela educadora (escolha do espaço de realização da atividade) • Justificação da sua escolha
	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança encontra-se sentada com o educador no banco C - “Posso ir brincar para a areia?” E - “Não pode ser, ficas aqui!” C fica sentada, expressão neutra, a observar os pares, passivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indisponibilidade face à proposta da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Passividade, ausência de envolvimento
Atividade Programada pela Criança/Grupo Atividade	<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças encontram-se em GG. E - “O que querem fazer?” C - “Aquilo que fizemos no outro dia!” E - “O quê?” C1 - “O circuito?” C - “Sim!” E - “Ah... Meninos, querem fazer o circuito?” O grupo - “Sim, é giro!” • O educador define com o grupo o circuito a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento • Escuta • Alargar ao GG a proposta de uma criança • Suporte à continuidade da ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de escolha • Justificação da sua escolha • Planificação, em parceria com a educadora, da tarefa a realizar

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração das autoras.

Nos exemplos apresentados no tempo de atividades programadas pelo educador (exemplos 4, 5 e 6), constatou-se que este tendencialmente propunha à criança um “mote”² para a tarefa e posteriormente a escutava, embora com o objetivo (oculto) de impor o seu ponto de vista. Somente depois de concretizar o seu propósito é que considerava algumas propostas das crianças, as suas necessidades e interesses (exemplos 4 e 5). O exemplo 6 evidencia que nem sempre as propostas das crianças foram aceites: uma criança perguntou ao educador se podia ir brincar na areia;³ o educador evidenciou uma atitude de indisponibilidade relativamente à escolha da criança, não atendendo à sua necessidade e interesse, como é princípio fundamental da abordagem experiencial. A criança aceitou a sua decisão mostrando, contudo, uma atitude de passividade e ausência de implicação.

A atitude de questionamento evidenciou-se nos momentos do brincar livre e nas atividades programadas, quer por parte do educador quer por parte do grupo. Alguns destes questionamentos tiveram como intuito a participação da criança. Constatou-se essa situação quando o educador procurou confirmar algo que a criança pedia, desenvolvendo uma atitude facilitadora (*queres ouvir?; o que precisas? – exemplos 1 e 2*); questionou o processo de realização da criança (*de que cor vais pintar? – exemplo 4*); compreendeu o que a criança desejava fazer – ou seja, houve confirmação dos desejos da criança (*o quê? [o circuito] – exemplo 7*) e da escolha do grupo (*meninos, querem fazer o circuito? – exemplo 7*).

As atitudes de questionamento e escuta ocorreram em diferentes momentos, nomeadamente nos momentos do brincar livre, do acolhimento e das atividades programadas pela criança/grupo.

No momento do brincar livre, o educador desenvolveu uma atitude sensível e mostrou-se recetivo relativamente à proposta das crianças (*está bem, vou colocar!; queres que vá buscar? – exemplos 1 e 2*). Observou-se ainda a partilha do processo de realização da atividade, quando a criança evidenciou iniciativa (*preciso de uma folha para desenhar! – exemplo 2*) e constatou-se que o exercício de autonomia aumentou quando se promoveu verdadeiramente a participação da criança. Em ambos os exemplos verificamos que a presença do educador permitiu que a criança se sentisse escutada e valorizada, aumentando o seu BEE e a I nas atividades desenvolvidas.

No momento do acolhimento (exemplo 3), evidenciou-se que o educador apoiou a criança no nível da iniciativa, proporcionando-lhe a oportunidade de escolher uma história do seu interesse pessoal. Observou-se ainda que a criança revelou a necessidade de aprovação do educador para tomar a sua própria decisão (concretização da sua escolha).

O desenvolvimento das atividades programadas pelo educador, evidenciadas nos exemplos 4 e 5, levou ao questionamento da criança sobre o que podia ou não fazer (*posso pintá-lo de azul? – referindo-se ao carro*) e à necessidade da aprovação do educador para tomar decisões. Verificou-se que o educador e o grupo negociaram entre si.

No exemplo 5, o educador apresentou a atividade ao grupo (*hoje temos uma atividade de colagem*) e mostrou-se recetivo diante da escolha da criança (*levamos*

2 O educador propõe a atividade às crianças.

3 A caixa de areia encontrava-se fechada no exterior em um espaço interdito.

as mesas para o exterior e trabalhamos lá?), embora apenas em relação a uma parte da tarefa proposta. Escutou a sugestão da criança que apresentou uma ideia – a escolha do espaço para a realização da atividade (*podíamos ir lá para fora fazer [a atividade de colagem]*); sugeriu o material e o local para realizá-la (*levamos as mesas para o exterior e trabalhamos lá?*) e assumiu uma atitude de encorajamento e parceria com o grupo (*está bem, vamos lá então!*). Vale salientar que a criança teve a oportunidade de justificar a sua escolha (*está sol e podemos aproveitar!*).

No que concerne à atividade programada pela criança/grupo (exemplo 7), verificou-se que as crianças participaram na planificação da tarefa a realizar em parceria com o educador; este questionou o grupo, e uma criança propôs uma atividade (o circuito). O educador escutou e mostrou-se disponível para as ideias da criança. O grupo expressou e justificou a sua escolha (*sim, é giro!*). Posteriormente, alargou ao grande grupo a proposta da criança e apoiou a ação decorrente da decisão tomada pelas crianças. Por fim, concretizaram a sua escolha.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS: CONTEXTO B

A análise do Quadro 2 esclarece que as atitudes de questionamento e de escuta foram as que mais se evidenciaram nas atitudes do educador, apesar de também ter sido notório outros tipos de atitude desenvolvidos nas interações estabelecidas com as crianças e com o grupo, designadamente, encorajamento mediante apresentação de sugestões, promoção de um diálogo continuado, observação, mediação e negociação.

Analisando os tipos de atitude mais frequentes, nomeadamente as atitudes de questionamento desenvolvidas pelo educador, verificou-se que estas se relacionaram mais com perguntas do tipo “*o quê?*”, “*como?*” e “*onde?*”, essencialmente com o propósito de ajudar as crianças na antecipação do fazer e com a reflexão em torno da ação. Com o questionamento, o educador procurou apoiar a criança no sentido de esta verbalizar/exteriorizar a sua planificação, para si e para o pequeno grupo, isto é, referir o que queria fazer, quais os processos de realização que procurava adotar e qual o espaço de aprendizagem da sala que queria eleger para a concretização desses propósitos.

Relativamente às atitudes de escuta, os exemplos apresentados são reveladores de que o educador desenvolveu uma escuta ativa, ou seja, uma escuta com disponibilidade, que tinha por objetivo conhecer o outro, compreender as suas escolhas e decisões, os seus pensamentos, os significados atribuídos por ele à realidade que procurava conhecer, uma escuta facilitadora do processo de concretização dos propósitos da criança.

Ainda relativamente à escuta, será de referir que, nos momentos de concretização de escolhas e desenvolvimento de projetos e atividades (momentos do brincar espontâneo da criança) e nos momentos de reflexão conjunta (em torno daquilo que se fez, se aprendeu, se descobriu), a escuta do educador tendeu a aliar-se à observação, a encorajamentos (reforços positivos e incentivos à aprendizagem coletiva e à partilha) e, mais uma vez, ao questionamento.

Quadro 2 – Quadro-síntese das interações estabelecidas no tempo da rotina no contexto B

Tempo da rotina do contexto B	Interações nos tempos da rotina	Atitudes do educador (promotoras de participação)	Impacto na criança (participação)
Planificação	1 <ul style="list-style-type: none"> No pequeno grupo, planeiam individualmente o que vão fazer no tempo seguinte. E - “O que é que queres fazer?” A criança não responde. O educador sugere, dá-lhe ideias. Outra criança do pequeno grupo (PG) pergunta à criança se quer fazer ginástica com ela. C - “Sim” (abanando com a cabeça), depois da educadora servir de mediadora e lhe colocar a sugestão da colega. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento (o quê?) Escuta Mediação (apresentação de ideias) Incorajamento Interação PG 	<ul style="list-style-type: none"> Escuta/Reflexão/ Análise das propostas do outro Tomada de decisão Expressão de escolhas (gestos)
	2 <ul style="list-style-type: none"> No momento de planear. C - “Quero ir para as artes”. E - “O que vais fazer nas artes?” C - “Pintura”. E - “Como vais fazer a tua pintura?” A criança descreve. C - “A mãe, o sol, o céu, a relva, a casa e...” 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento (o quê? como?) Escuta Estimulação do diálogo continuado Expansão do enunciado da criança Interação PG 	<ul style="list-style-type: none"> Tomada de decisão Expressão de escolhas (voz) e de processos de realização Escuta Reflexividade
	3 <ul style="list-style-type: none"> O educador pergunta no PG o que cada criança planeia fazer. C - “Fazer um castelo”. E - “Como vai ser o castelo?” A criança começa a descrevê-lo, dizendo que é com torres e com muralhas. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento (o quê? como?) Escuta Interação PG 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão de escolhas e de processos de realização
	4 <ul style="list-style-type: none"> C - “Quero fazer ginástica”. E - “E posso saber onde vais fazer ginástica?” C - “Aqui. Tenho de treinar para a minha ginástica!” E - “E vais fazer o quê?” A criança pensa. E - “Podemos pôr músicas calminhas, pode ser?” A criança refere que quer que determinada colega faça com ela a atividade. O educador questiona a criança. E - “Aceitas trabalhar e brincar com ela?” 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento (onde? o quê?) Escuta Incorajamento (apresentação de ideias/sugestões) Mediação Negociação 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão de escolhas Afirmação de propósitos Reflexividade Justificação dos seus propósitos Identificação dos pares para a concretização de propósitos

(continua...)

(continuação...)

Tempo da rotina do contexto B	Interações nos tempos da rotina	Atitudes do educador (promotoras de participação)	Impacto na criança (participação)
5	<ul style="list-style-type: none"> • Uma criança faz experiências com ímanes. Sorri quando se depara com o fenómeno: atrai e não atrai. • Afasta as peças. Procura depois juntá-las. Faz diferentes tentativas para juntá-las (quando a força é contrária e afasta as peças). • Dá conta que há objetos do jogo que atraem e outras não. • Vai mostrando ao adulto que está ao seu lado aquilo que vai descobrindo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Escuta • Liberdade de exploração do espaço e dos materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação • Descoberta • Constatações • Partilha • Expressão de sentimentos
Atividades e Projetos	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança diz em voz alta: C - “Vou montar umas coisas!” (com blocos grandes de madeira que estão disponíveis na área de construções). • Passados alguns momentos, a criança diz para a outra criança: C - “Olha aqui, é uma nave!” (referindo-se à construção que iniciou com os blocos). • De seguida, a criança prossegue com sua construção. Utiliza blocos de madeira de diferentes tamanhos e formas. Explora-os de diferentes modos: tenta rodá-los, procura colocá-los em pé, distribui-os pelo espaço no qual faz a exploração, equilibra uma esfera em cima de um cubo (elementos que também se encontram ali). Quando termina sua construção, a criança bate palmas, sorri e diz para as outras crianças que ali estão próximas: C - “Ehhhhh! Fazi uma cidade! É linda?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de exploração do espaço e dos materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalização do que vai fazer e do que concretiza • Experimentação • Descoberta • Conquistas autónomas • Expressão sentimentos • Partilha
Reflexão	<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças do PG referem que querem escrever o que estiveram a fazer no momento anterior. O educador vai buscar folhas para todas as crianças e disponibiliza-as na mesa do PG. • Uma criança diz-lhe que não sabe. E - “Tenho a certeza que sabes!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta • Interação PG • Disponibilização de material • Encorajamento (reforço positivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização de iniciativas; • Experimentação livre

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração das autoras.

A atitude de observação do educador evidenciou-se como uma forma de alcançar o conhecimento da identidade da criança e do grupo, de conhecer o contexto e, muitas vezes, de intervir de forma esclarecida, isto é, tendo por base algo que ele próprio (o educador) tinha observado.

Relativamente ao impacto que as atitudes do educador tiveram na participação da criança, de facto, os exemplos relatados são reveladores de que o questionamento contínuo da criança, alicerçado em uma escuta ativa, ajuda a construir uma maior segurança interna, a pensar sobre si, sobre os outros e sobre as ações que desenvolve ou quer desenvolver individual e/ou coletivamente.

O *habitus* constrói-se com base nas interações sociais que o indivíduo estabelece desde a infância, na família, na escola, nos variados espaços sociais onde se encontra inserido e onde vivencia experiências da vida. A construção do *habitus* é influenciada pela família e pela escola, que coexistem em uma relação de interdependência (Setton, 2002, p. 60-154). Por isso, a liberdade de ação e escolha da criança, o processo de tomada de decisões e a verbalização dos seus propósitos alargam a sua capacidade de pensar e refletir não somente em torno daquilo que prevê fazer, mas também em momentos subsequentes, isto é, durante os processos de concretização de propósitos e *a posteriori* desses mesmos processos. Por outras palavras, o *habitus* apresenta-se como determinante para repensarmos a prática educativa no sentido de proporcionar experiências que ajudem a criança a construir a sua identidade, apoiando-se na realidade e no *ser*, como fruto da cultura na qual cada um se encontra, enquadrando uma maneira de agir, pensar, perceber, sentir... (Bourdieu, 2004).

O Quadro 2 mostra também exemplos de interações de crianças que já evidenciavam uma grande vontade na verbalização dos seus propósitos e que o faziam com bastante determinação e segurança; outras, porém, precisavam do suporte do adulto e/ou dos colegas para dar esse passo de tomada de decisão. Essas evidências revelam que o processo de reflexão (sobre a ação) é algo progressivo e complexo e que importa, portanto, desenvolver tais práticas reflexivas desde tenra idade.

Ainda no que diz respeito ao momento de planificação, verificou-se que houve crianças que planificaram referindo a área para onde queriam ir brincar (*quero ir para as artes*) e a atividade que queriam desenvolver (pintura – exemplo 1). Como estratégia de explicitação dos processos de realização, algumas crianças utilizaram a descrição (*a mãe, o sol, o céu, a relva, a casa* – exemplo 1). No exemplo 3, verificamos que outras expressaram apenas o que iam realizar (*fazer um castelo*) e como seria o processo de realização que previam desenvolver (é com torres e com muralhas).

No entanto, no quadro de evidências revelou-se também que algumas crianças procuraram expressar os seus propósitos de maneira bem mais complexa. Demonstraram uma forte necessidade de expressão daquilo que pensavam fazer e dos processos dessa mesma realização. No exemplo 4, observa-se claramente tal situação. Uma criança evidenciou não só o que queria fazer (*ginástica*) como também o espaço da sala que queria utilizar (*aqui*), os motivos por que tinha tomado a decisão (*tenho de treinar*) e os colegas com quem queria desenvolver a atividade (quer que determinada colega faça com ela a atividade).

No que respeita ao momento de concretização da planificação, as crianças demonstraram ser capazes de usufruir da oportunidade de concretizar aquilo que

tinham decidido anteriormente, ou seja, agiram em razão de suas escolhas, de seus propósitos, de suas ideias.

Os diversos exemplos evidenciam claramente o modo como o educador participou no contexto, como desenvolveu atitudes de escuta, observação e suporte às ações da criança, como foi facilitador (*vai buscar folhas para todas as crianças e disponibiliza-as na mesa* – exemplo 7), oferecendo, contudo, liberdade a ela para a exploração do espaço e dos materiais (*faz experiências com ímãs; experimenta rodar; faz uma construção* – exemplos 5 e 6), bem como para um experimentar autêntico de aprendizagens individuais e coletivas (*depara-se com o fenómeno; faz diferentes tentativas; dá conta de que há objetos que atraem; equilibra uma esfera em cima de um cubo* – exemplos 5 e 6).

Salienta-se que, apesar de, no momento de planificação, a definição de propósitos e a verbalização de escolhas terem sido feitas individualmente, nos momentos da concretização de projetos e atividades e de reflexão, as crianças também se organizaram em grupos e/ou em pares e, muitas vezes, de maneira coletiva, construíram, inventaram, descobriram outro tipo de propósitos para aquilo que faziam, tomaram decisões coletivas e negociaram em virtude de propósitos comuns (*olha aqui, é uma nave espacial; diz aos colegas que ali estão próximos: Eh! Fazi [essas são mesmo as palavras proferidas pela criança] uma cidade! É linda?*; referem que querem escrever o que estiveram a fazer no momento anterior – exemplos 6 e 7).

Por outras palavras, a liberdade de ação da criança trouxe proveito para o desenvolvimento de interações colaborativas e para a construção partilhada de saberes individuais e em grupo.

Essa liberdade para a criança agir e interagir, fosse consigo própria, com os objetos, com os pares ou com o pequeno grupo, evidenciou igualmente ter impacto na participação da criança; demonstrou promover a sua livre iniciativa, a descoberta e a constatação de novos factos, a partilha de saberes entre pares, a própria expressão de sentimentos de BEE e o estado de I (*uma criança pergunta à educadora se quer que ela traga as letras ucranianas para nós aprendermos* – exemplo 8).

Salienta-se, ainda, a ideia de que a criança não é indiferente àquilo que vê, sente ou experiencia. Pelo contrário, quando tem voz, espaço para verbalizar as suas ideias e sentimentos, questionamentos e indagações, quando se sente escutada e participante ativo, de maneira gratuita e genuína, expressa o seu pensamento reflexivo (Freitas-Luís, 2014).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurando responder às questões de investigação inicialmente delineadas para o desenvolvimento deste estudo, conclui-se que uma atitude experiencial, assente no respeito, atenção e confiança na criança, como pessoa competente na condução partilhada dos seus processos de aprendizagem, passa pela autenticidade do educador, pelo apreço incondicional e pela empatia que for capaz de exercer. A sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia da criança constituem os pilares dos processos desenvolvimentais e de libertação emocional em que assenta a emancipação da criança, isto é, o seu desenvolvimento pessoal e social.

A qualidade do contexto educativo requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica, que focalize a sua atenção nas vozes, no bem-estar e na livre iniciativa das crianças, como participantes ativas e autónomas, considerando os seus interesses e necessidades. Assim, torna-se necessário existir uma atitude experiencial e participação da criança para haver qualidade educativa.

No contexto A, apesar de os esforços do educador perseguirem a participação da criança, verificou-se que este teve alguma dificuldade em desenvolver uma intervenção educativa assente na participação. As crianças dependiam frequentemente da sua presença e aprovação para tomarem decisões relacionadas com o processo de realização das atividades.

Não é uma tarefa fácil. O estudo empírico realizado revela bem o desafio que envolve uma intervenção apoiada na participação da criança.

Mantendo presente que o exercício de autonomia aumenta quando se promove verdadeiramente a participação da criança, constatou-se que a participação, a autonomia e a iniciativa, nesse contexto, mostraram-se limitadas, ou seja, observou-se ausência de um envolvimento natural da criança no quotidiano. Para além do exposto, observou-se ainda que não foi dada à criança a liberdade de ação necessária ao desenvolvimento de interações colaborativas e à construção partilhada de saberes individuais e em grupo.

Os dados indicam que as atividades exigidas pelo educador não lograram alcançar tão bons resultados como aquelas em que a criança teve iniciativa e real participação, no que se refere aos indicadores de BEE e I identificados.

No contexto B, o educador procurou intervir desenvolvendo uma pedagogia participativa de base adotada pela instituição onde se encontrava inserido, daí a sua intervenção ter continuamente procurado seguir o caminho da participação da criança. Aqui, a criança revelou envolvimento, BEE e desejo de partilhar o conhecimento relacionado com as suas experiências quando desempenhou o papel principal na ação e nos processos que a ação envolveu. Os dados apresentados são reveladores de que, quando são proporcionados contextos de livre iniciativa às crianças, os seus níveis de I assumem-se mais altos. De facto, no contexto em estudo, a liberdade oferecida à criança para exercer agência, teve impacto na sua participação.

Em suma, do estudo desenvolvido, conclui-se que quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos.

Importa também referir que as atitudes de escuta, sensibilidade, questionamento e encorajamento assumidas pelo educador aumentaram a participação da criança. Ainda, o estímulo do educador, as interações em pequenos grupos e a exploração livre do espaço e dos materiais provaram ser trunfos para a aprendizagem e reflexão sobre a ação.

A educação pré-escolar assume-se um contexto em que todas as crianças devem experienciar um nível mais alto de BEE e no qual todas as áreas de desenvolvimento devem estar envolvidas com as atividades disponíveis, motivando a I, pois, se ela existir, garante-se que todas as potencialidades das crianças serão otimizadas (Laevers, 2008).

Procura-se, portanto, caminhar rumo a uma participação efetiva da criança no contexto, isto é, promover o seu *empowerment* (Oliveira-Formosinho; Araújo,

2004) – experienciar um sentimento de pertença, aceitação, envolvimento, motivação e exploração de oportunidades de ação diversas.

O desenvolvimento desta investigação apoia a convicção de que a escuta ativa da criança e o acreditar no seu valor e competências para desenvolver agência (Oliveira-Formosinho, 2007) no seu quotidiano educativo são essenciais para o desenvolvimento da qualidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São amplas as vantagens que uma intervenção educativa assente na participação da criança traz para os intervenientes do processo educativo – crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados.

Salienta-se, no entanto, que não se pode falar em participação da criança e em qualidade da intervenção sem se atentar para os aspetos da autovigilância que o educador deve integrar na sua identidade profissional, nem falar de autenticidade se a preocupação do educador centrar-se mais nos seus propósitos (e menos nos da criança) relativamente ao planeamento da ação e ao próprio desenvolvimento da ação educativa.

Uma intervenção adequada e de qualidade, à luz de uma atitude experiencial, implica explorar no quotidiano educativo três conceitos essenciais: atenção, respeito e confiança no seu valor intrínseco. Desenvolvendo uma intervenção educativa que considere esses princípios, fundamentos da prática, o educador pode garantir a participação da criança, uma vez que a respetiva aplicabilidade resulta em assumir uma abordagem inclusiva em educação, isto é, considerar a criança sujeito/ agente responsável pelo seu próprio conhecimento e gestor dos seus processos de aprendizagem. Por outro lado, valorizando-se estes princípios, o contexto educativo assume-se o primordial responsável pela oferta de oportunidades de ação capazes de otimizar o desenvolvimento de todas e de cada criança do grupo.

De facto, uma intervenção educativa de qualidade exige refletir sobre qual o espaço que se proporciona à criança para agir e participar no quotidiano educativo de maneira plena. Implica, pois, que o educador seja detentor de *knowledge base* (García, 1999); por outras palavras, que possua um conhecimento profissional que inclua o saber pedagógico, o saber-fazer e o porquê fazer.

A qualidade educativa requer, portanto, que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro lado, exige que o educador desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação.

Este artigo procurou, assim, constituir-se em uma oportunidade de sensibilização aos leitores para a importância do desenvolvimento de uma intervenção que inclua a criança como ser participante no quotidiano, alicerçada em uma abordagem experiencial, buscando a emancipação do sujeito; uma intervenção que se aproprie de maneira consciente e esclarecida de ferramentas da profissão como meio de promoção da qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. 2009. 260p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERTRAM, T.; PASCAL, C. *Manual DQP: desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- DEB. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1953.
- FREITAS-LUÍS, J. *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia-em-participação*. Avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância. 2014. 420p. Tese (Doutoramento em Didática e Formação) – Ramo da Avaliação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- GÁRCIA, M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMENÉZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- LAEVERS, F. À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 84, p. 4-9, maio/ago. 2008.
- LAEVERS, F. et al. *Manual Sics [Ziko]. Well-being and involvement in care a process-oriented-self-evaluation instrument for care settings*. [S.l.]: K&G, Research Centre for Experiential Education Leuven University, 2005.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- _____.; FORMOSINHO, J. *Pedagogy-in-participation: childhood association educational perspective*. Braga: Research Center on Child Studies of University of Minho, 2012.
- _____.; ARAÚJO, S. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. *Análise Psicológica*, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, n. 22, p. 81-93, 2004.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- PARDAL, L.; LOPES, E. *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, 2011.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. *Avaliação em educação pré-escolar*. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora, 2010.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 20, p. 60-154, 2002.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Eds.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.

SOBRE AS AUTORAS

JOANA DE FREITAS LUÍS é doutora em didática e formação pela Universidade de Aveiro (Portugal).

E-mail: joanafreitas@ua.pt

SOFIA ANDRADE é doutoranda em didática e formação pela Universidade de Aveiro (Portugal).

E-mail: siandrade@ua.pt

PAULA COELHO SANTOS é doutora em ciências da educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professora auxiliar da mesma instituição.

E-mail: psantos@ua.pt

Recebido em março de 2013
Aprovado em março de 2014