

PARTECIPATIVOS MANUAL DE INVESTIGAÇÃO OÃÇA PARTICIPATIVA

COORDENADOR/AS
HUGO MONTEIRO
ISABEL TIMÓTEO
ANA BRAVO

ANA BERTÃO | ANA BRAVO | ANA LUÍSA VINHAS | ANDREIA OLIVEIRA
CRISTIANA GUIMARÃES | FRANCISCA MATOS | FRANCISCA WEINER
HUGO MONTEIRO | INÊS BARBOSA | ISABEL TIMÓTEO | IVANEIDE MENDES
JOANA CRUZ | JOÃO FERREIRA | JOSÉ SOEIRO | MANUELA PESSANHA
MARTA MEIRELES | RUI COSTA | SÍLVIA BARROS | TERESA ALVES MARTINS

alphabeck

COORDENADOR/AS

Hugo Monteiro | Isabel Tímóteo | Ana Bravo

AUTORES/AUTORAS

Ana Bertão | Ana Bravo | Ana Luísa Vinhas | Andreia Oliveira | Cristiana Guimarães | Francisca Matos | Francisca Weiner | Hugo Monteiro | Inês Barbosa | Isabel Tímóteo | Ivaneide Mendes | Joana Cruz | João Ferreira | José Soeiro | Manuela Pessanha | Marta Meireles | Rui Costa | Sílvia Barros | Teresa Alves Martins

TÍTULO

CONTRA-MANUAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

EDIÇÃO

Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.
Tel. 220 939 053 · E-mail: geral@quanticaeditora.pt · www.quanticaeditora.pt
Praça da Corujeira n.º 38 · 4300-144 PORTO

CHANCELA

Alphabook – Conteúdos de Ciências Sociais, Humanas e Educativas

DISTRIBUIÇÃO

Booki
Tel. 220 104 872 · E-mail: info@booki.pt · www.booki.pt

REVISÃO

Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.

DESIGN

Delineatura – Design de Comunicação · www.delineatura.pt

DESIGN DE CAPA

Miguel Januário

IMPRESSÃO

Março, 2024

DEPÓSITO LEGAL

528269/24

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED) - <https://doi.org/10.54499/UIDP/05198/2020>



A cópia ilegal viola os direitos dos autores.
Os prejudicados somos todos nós.

Copyright © 2024 | Todos os direitos reservados a Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.

A reprodução desta obra, no todo ou em parte, por fotocópia ou qualquer outro meio, seja eletrónico, mecânico ou outros, sem prévia autorização escrita do Editor e do Autor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.

Este livro encontra-se em conformidade com o novo Acordo Ortográfico de 1990, respeitando as suas indicações genéricas e assumindo algumas opções específicas.

CDU
303 Métodos das ciências sociais
304 Questões sociais
316.4 Processos sociais. Dinâmicas sociais

DOI
<https://doi.org/10.61875/9789899177369>

ISBN
Papel: 9789899177369
E-book: 9789899177376

Catálogo da publicação
Família: Ciências Humanas, Sociais e Educativas
Subfamília: Metodologia

TRA — MANUAL DE TIGAÇÃO — AÇÃO PARTICIPATIVA

Um manual, nem um breviário, muito menos uma "sebenta".
É um *manual do contra*, em que a formulação "contra-manual"
é como duplo preceito da Investigação-Ação Participativa: a sua
a fórmulas; a sua configuração dialógica e crítica.
tudo, de um "encontro de resistências, um coro diversificado
alta de imaginação metodológica; um protesto organizado
nstitucionais e contra o estreitamento geral da ação demo-
social".
também, os percursos de formação -
de encargos, balancetes ser-
démico.

Índice

ABERTURA	XI
Virar os manuais do avesso: uma introdução ao "contra-manual"	XII
Estrutura de um manual do contra	XIII
1. SETE FORMAS DE ABORDAR UM "CONTRA-MANUAL": PRESSUPOSTOS GERAIS E DESASSOSSEGOS ESPECÍFICOS	17
Hugo Monteiro e Isabel Timóteo	
1.1. Contra: A docilização do mercado do bem-estar	19
1.2. Contra: A previsão e as falsas certezas	20
1.3. Contra: A neutralidade e o descomprometimento	21
1.4. Contra: A construção solitária do conhecimento	22
1.5. Contra: A investigação "em pijama"	23
1.6. Contra: A tecnocracia desumanizadora da intervenção social	24
1.7. Contra: O sentido meramente adaptativo do trabalho social	25
Referências	26
PARTE I. PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA	29
2. SER-MAIS: A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS	31
Andreia Oliveira, Marta Meireles e Ana Bravo	
2.1. Introdução	32
2.2. Breve Caracterização do Contexto	34
2.3. Desenho de Projeto	37
2.4. Desenvolvimento do Projeto	39
2.5. Considerações Finais	46
Referências	47
3. O PROJETO "EU, O BAIRRO, NÓS E VOZ": FAZER DOS BAIRROS COMUNIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	49
João Ferreira e Ana Bertão	
3.1. Introdução	50

3.2.	Os Bairros de Habitação Social e as Associações de Moradores	51
3.3.	O Desenho do Projeto	59
3.4.	Desenvolvimento do Projeto	60
3.5.	Considerações Finais	70
	Referências	71
4.	A DUPLA TEIMOSIA: DOIS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA EM CONTEXTOS DE HABITAÇÃO POPULAR	75
	Ana Luísa Vinhas, Francisca Matos, Francisca Weiner e Rui Costa	
4.1.	Introdução	76
4.2.	Lapa: Existência e resistência	77
4.2.1.	Preparando terreno	78
4.2.2.	Voz coletiva	79
4.2.3.	Problemas identificados e vias de resolução	80
4.2.4.	Intervenção pela raiz	81
4.2.5.	Vozes da lapa	82
4.3.	Lomba: Ir às vozes da Lomba	84
4.3.1.	Abrindo caminho	84
4.3.2.	Habitar contra a especulação	85
4.3.3.	Restabelecer laços	86
4.3.4.	Intensificar a participação: momentos abertos	88
4.4.	Conclusão	90
	Referências	91

PARTE II. PROCESSOS PARTICIPATIVOS DE CONHECIMENTO E DE AÇÃO 93

5.	A INTERSEÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E DO SOCIODRAMA: O PONTO DE ENCONTRO COMO O LUGAR DA TRANSFORMAÇÃO EM CENA	95
	Ana Bertão	
5.1.	Introdução	96
5.2.	O Sociodrama como Método de Investigação-Ação	98
5.3.	Intervenção Social e Educativa em Espaço Sociopsicodramático	102
5.4.	Apontamentos Finais	111
	Referências	112

_____	51
_____	59
_____	60
_____	70
_____	71
ATIVA	
_____	75
_____	76
_____	77
_____	78
_____	79
_____	80
_____	81
_____	82
_____	84
_____	84
_____	85
_____	86
_____	88
_____	90
_____	91
E DE AÇÃO	93
MA:	
_____	95
_____	96
_____	98
_____	102
_____	111
_____	112

6. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS	115
Sílvia Barros, Manuela Pessanha, Cristiana Guimarães	
6.1. Introdução	116
6.2. Participação das Crianças: Os direitos	116
6.3. Participação das Crianças: As práticas	118
6.3.1. O modelo de participação de lundy	118
6.3.1.1. Espaço	119
6.3.1.2. Voz	120
6.3.1.3. Audiência	120
6.3.1.4. Influência	121
6.3.2. Participação das crianças: algumas práticas	121
6.4. Conclusão	126
Referências	127
7. A SABER: O DIÁLOGO É SABER E SABE BEM	133
Ivaneide Mendes	
7.1. Introdução	134
7.2. A Ciência Possui Saber e Sabor	136
7.3. O Sabor do Diálogo nas Práticas Educativas e de Investigação	138
7.4. O Sabor do Diálogo na Construção do Conhecimento	140
7.4.1. Saber que se constrói e se reconhece	141
7.4.2. Saber que tem o sabor de se saber transformado	143
7.5. Considerações Finais	145
Referências	145
8. PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: NA VIDA TODA E PARA TODA A VIDA	149
Teresa Alves Martins	
Referências	155
9. INVESTIGAR COM CABEÇA, TRONCO E MEMBROS: POSSIBILIDADES DAS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS	159
Inês Barbosa	
Referências	165

10. TEATRO DO OPRIMIDO: INVESTIGAÇÃO PARTICIPADA, CONHECIMENTO EM AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	167
Joana Cruz e José Soeiro	
10.1. A Arte como Produtora de Conhecimento: Elementos para uma "investigação-ação" baseada no Teatro do Oprimido	169
10.2. Teatro do Oprimido: Algumas raízes e hipóteses de partida	171
10.3. A Curingagem como Investigação-Ação: Mediando o conhecimento do mundo em relação	174
10.4. Três Experiências de Teatro como Investigação e Ação Concreta	176
10.4.1. Teatro-fórum em aldeias: cuidados e espaços comunitários no nordeste transmontano	176
10.4.2. Teatro-fórum em escolas: abrir pequenas caixas de pandora	179
10.4.3. Teatro Legislativo: continuidades de uma experiência	181
10.5. Em Conclusão: Investigar, agir, transformar - a articulação de processos e práticas	182
Referências	184

MANIFESTO PARA UMA NECESSÁRIA RECONSTRUÇÃO DO TRABALHO SOCIAL: DO ESTADO DO TRABALHO SOCIAL A UM TRABALHO SOCIAL DO ESTADO 187

Uma Mensagem de Reivindicação, de Apelo e de Chamada à Ação	188
Compromisso com a DEMOCRACIA	189
Compromisso com a defesa da RESPOSTA PÚBLICA	190
Compromisso com o DESENVOLVIMENTO LOCAL	190
Compromisso com a PARTICIPAÇÃO	191
Compromisso com a COMUNIDADE	192
Compromisso com uma redefinição do TRABALHO SOCIAL	192
Compromisso com a EDUCAÇÃO	193
Redatores/as e primeiros/as subscritores/as	194

NOTAS SOBRE OS/AS AUTORES/AS CXCXV

mento.

ormação contri-
educadores so-
ade de Évora].
evora.pt/rdpc/

training of social
ama, Sociometry,
0731-1273-63.1.47

CAPÍTULO 6.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS

SÍLVIA BARROS

(silviabarros@ese.ipp.pt)

MANUELA PESSANHA

(pessanha@ese.ipp.pt)

CRISTIANA GUIMARÃES

(cguimaraes@ese.ipp.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,
Centro de Investigação e Inovação em Educação⁴

Com Alice, Daniel, Pedro e Rita

⁴ O inED é financiado por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/05198/2020.

6.1. Introdução

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (United Nations [UN], 1989) define a participação das crianças como um direito, ao propor que devem ter oportunidade para expressarem as suas perspectivas e que devem ser escutadas e consideradas em assuntos que lhes dizem respeito. Os direitos das crianças não podem ser dissociados dos direitos humanos em geral, devendo ser perspectivados de forma abrangente e articulada (Lundy, 2019).

No presente capítulo, refletimos acerca da participação das crianças nos contextos de educação e de intervenção social, reconhecendo a sua importância e relacionando-a com a Metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP). Será apresentado o modelo de participação de Laura Lundy (2007) e algumas práticas participativas em contextos educativos. Sendo um capítulo sobre a participação das crianças, convidámos a Alice (12 anos), o Daniel (10 anos), o Pedro (8 anos) e a Rita (4 anos) para refletirem connosco acerca do tema.

6.2. Participação das Crianças: Os direitos

A participação das crianças passou a ser explicitamente considerada um direito fundamental e um aspeto basilar para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, de justiça social, de democracia e Estado de direito, com a adoção, em 1989, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Correia et al., 2019; Hart, 1992; Lansdown, 2005).

A Convenção sobre os Direitos da Criança ([CDC]; UN, 1989) deixa claro que esses direitos não deverão ser ignorados em situação de crise ou emergência, pois as crianças são capazes de “formar e de expressar opiniões, de participar nos processos de tomada de decisão e de influenciar soluções para intervirem como parceiras no processo de mudança e na construção da democracia” (Penrose & Takaki, 2006, p. 698).

Com efeito, nos artigos 12 e 13 da CDC (UN, 1989) assume-se que as crianças têm o direito de expressar as suas perspectivas livremente, devendo essas perspectivas ser consideradas nas decisões que as afetam. Durante a infância, particularmente nos primeiros anos, compete aos adultos assegurar que tal acontece. Aliás, de acordo com a perspectiva do Pedro, “as crianças não sabem que têm esse direito,

nem sabem que existe a Convenção, não fazem a mínima”, mas, como refere a Alice, “(...) para participar não é necessário conhecer os direitos!”.

Este direito à participação inclui a “liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou impresso, na forma de arte, ou por qualquer outro meio de escolha da criança” (UN, 1989).

Ademais, na Estratégia da União Europeia (UE) sobre os Direitos da Criança reforçou-se que é crucial planificar ações-chave que capacitem as crianças para uma cidadania ativa, como membros de sociedades democráticas (Comissão Europeia, 2021). Assim, a participação das crianças deve ser protegida e assegurada desde os primeiros anos de vida (Conselho da Europa, 2017; Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança [UNCRC], 2005), mesmo antes de serem capazes de falar. Este princípio exige que se valorizem as suas múltiplas possibilidades de comunicação (Hart, 1992; UNCRC, 2005).

No âmbito da participação das crianças nos contextos educativos e nos projetos de intervenção social, é frequente ouvirem-se as expressões “dar voz à criança” ou “ouvir a voz da criança”. Todavia, o significado do Artigo 12 da CDC assume-se como mais exigente e as expressões comuns relacionadas com a “voz” podem não abarcar toda a extensão da CDC (Welty & Lundy, 2013). A primeira expressão é verdadeiramente limitada, transmitindo a ideia de que poderia ser o adulto a *dar voz* à criança, tendo esta um papel passivo. Na verdade, a criança tem [a sua] voz e tem o direito a ser escutada e levada a sério, não sendo a voz uma dádiva dos adultos (Welty & Lundy, 2013). Escutá-las não é (ou não deve ser) um ato de compaixão, mas sim o seu reconhecimento como plenos atores sociais.

Evidentemente, é necessário que sejam as pessoas adultas a criar oportunidades e múltiplas formas de expressão das crianças, para recolherem e acolherem as suas perspetivas, levando-as em consideração e, assim, reconhecendo e apoiando-as como atores sociais, logo desde a primeira infância (e.g., Carnevale, 2020; Formosinho & Araújo, 2007; Freeman, 2007; Hart & Brando, 2018; Percy-Smith, 2016), pois “a participação das crianças depende do adulto” (Alice).

Ao considerar seriamente as perspetivas das crianças, poderão ser tomadas decisões participadas e coconstruídas, ultrapassando eventuais limitações da segunda expressão referida anteriormente, pois escutar é importante, mas não basta.

(United Nations
o, ao propor que
e que devem ser
o. Os direitos das
eral, devendo ser

anças nos contex-
mportância e re-
pativa (IAP). Será
e algumas práti-
o sobre a partici-
anos), o Pedro (8
ia.

siderada um direi-
de uma cultura de
de direito, com a
direitos da Criança

leixa claro que es-
emergência, pois
de participar nos
a intervirem como
cracia” (Penrose &

ue as crianças têm
essas perspetivas
ia, particularmen-
acontece. Aliás, de
e têm esse direito,

A voz das crianças deverá dar lugar a ações que, para elas, são significativas, como a Rita (R) conta sobre o seu jardim de infância:

E: Quem decide as coisas na tua sala?

R: Todos.

E: Todos quem?

R: *Os pequenos e... Quando alguém quer falar faz assim [põe o dedo no ar], e a professora diz quem vai falar (...) Um dia pedimos camas para bebés; o pai da M. trouxe e montamos todos. Eu segurei no parafuso e no martelo.*

Escutando e considerando devidamente as crianças, independentemente da sua idade, podem ser desenvolvidos projetos educativos e de intervenção social nos quais as crianças são encaradas como coautoras da investigação-ação que se pretende participada e transformadora porque atende às suas experiências significativas, às suas características e às suas necessidades (e.g., Carnevale, 2020).

6.3. Participação das Crianças: As práticas

6.3.1. O modelo de participação de Lundy

O Modelo de Lundy conceptualiza o Direito das Crianças à Participação (Comissão Europeia, n.d.) prevendo que, para existir uma implementação plena do artigo 12, é necessário considerar quatro dimensões: Espaço, Voz, Audiência e Influência (Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). Estas quatro dimensões encontram-se inter-relacionadas, havendo alguma sobreposição entre as dimensões Espaço e Voz e entre Audiência e Influência. A relação entre as dimensões e a sua associação aos dois pontos do Artigo 12 da CDC, encontram-se representadas na figura 6.1.

significativas,

do no ar], e a pro-
ebés; o pai da M.
lo.

ntemente da sua
enção social nos
-ação que se pre-
periências signi-
arnevale, 2020).

ipação (Comissão
lena do artigo 12,
ncia e Influência
ontram-se inter-
ões Espaço e Voz
a sua associação
das na figura 6.1.

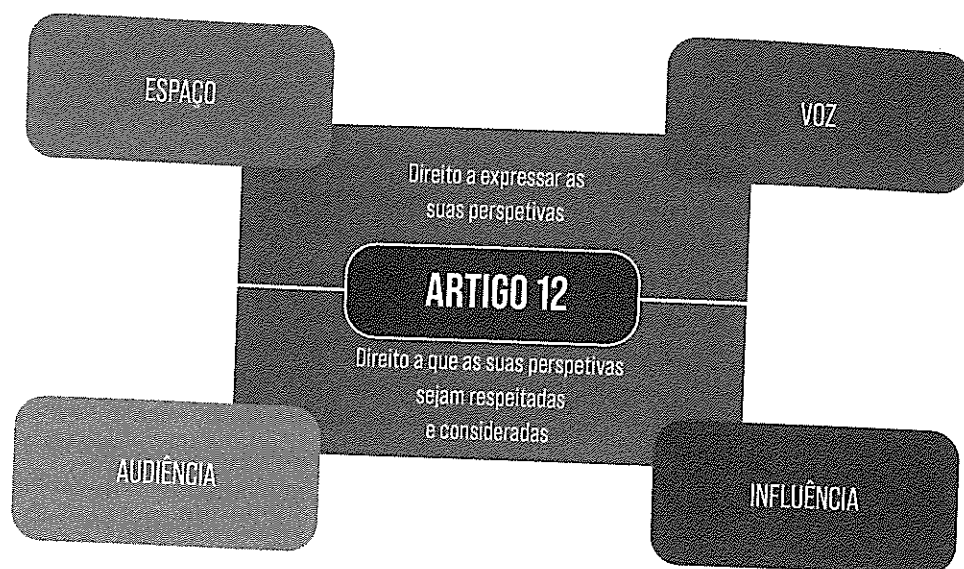


Figura 6.1. Relação entre as dimensões e as alíneas do artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança.

6.3.1.1. Espaço

Ter um espaço onde as crianças são encorajadas a partilhar as suas perspetivas é um requisito para a participação e o envolvimento nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito e as afetam. Esta dimensão assenta na premissa de que deve ser dada às crianças oportunidade para expressarem os seus pontos de vista (Correia et al., 2022; Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). Tal implica que seja criado um espaço seguro e inclusivo, no qual se auscultem as crianças quanto aos temas em que querem ser escutadas, como gostariam de se envolver na tomada de decisão e, mesmo, se pretendem participar neste processo. Cabe ao adulto assumir aqui um papel proativo, criando condições e encorajando a participação de todos/as (Lundy, 2007). Nos contextos com crianças, a promoção de um espaço positivo deverá ocorrer a nível físico e social, uma vez que “o espaço físico é importante, mas também o que está dentro dele, o ambiente” (Educador/a de infância polaca, em Correia et al., 2022, p. 379). Assim, um espaço social positivo implica interações de elevada qualidade, caracterizadas por atitudes de respeito, de conforto e de sensibilidade, e relações positivas e de confiança entre adultos, entre adultos e crianças, e entre crianças (Welty & Lundy, 2013). Como salienta a Alice, “se o adulto goza, se zanga, manda calar, passa à frente, então não damos a nossa opinião”.

6.3.1.2. Voz

No modelo de Lundy, a dimensão Voz implica encorajar as crianças a partilharem os seus pontos de vista, salvaguardando que não deverá ser a capacidade de exprimir uma opinião madura a determinar o exercício deste direito, mas sim a capacidade de formar uma opinião, considerada ou não madura (Correia et al., 2022; Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). Cabe aos adultos apoiar as crianças na construção das suas opiniões e perspetivas, e promover a expressão da voz da criança, garantindo sempre o reconhecimento e a valorização da sua competência, dignidade e responsabilidade (Gallagher et al., 2017). Nos contextos com crianças, o suporte dos adultos inclui identificar temas que possam ser relevantes para elas, dar tempo para que compreendam assuntos que lhes dizem respeito, facilitar informação e documentação adequada, assim como possibilitar que se expressem da forma que lhes for confortável (Correia et al., 2022; Welty & Lundy, 2013). É crucial que os/as profissionais se mantenham atentos/as às características e competências de cada criança, de forma a garantir que é facilitado suporte adicional, caso seja necessário (Correia et al., 2022).

6.3.1.3. Audiência

Como referido, ouvir as crianças não é suficiente, sendo necessário que as suas perspetivas sejam efetivamente escutadas e consideradas por quem está implicado nos processos de decisão (Correia et al., 2022; Welty & Lundy, 2013). A dimensão *audiência* surge na sequência da *Voz*, e pode até parecer que se sobrepõem, mas a *audiência* envolve mais do que apenas ouvir a perspetiva da criança, tornando-se fundamental que existam adultos atentos, capazes e responsáveis por escutá-las de diferentes formas (Lundy, 2007). Em contextos com crianças, cabe aos/às profissionais garantir que se adota uma atitude positiva face à escuta das suas perspetivas, que a comunicação é clara e fluída entre todos/as e que cada criança é apoiada para identificar claramente as figuras responsáveis pelas tomadas de decisão, com quem pode partilhar os seus pontos de vista (Correia et al., 2022). Assim, é essencial que as perspetivas da criança cheguem a quem tem o poder para tomar decisões, em múltiplos contextos e a diferentes níveis.

6.3.1.2. Voz

No modelo de Lundy, a dimensão Voz implica encorajar as crianças a partilharem os seus pontos de vista, salvaguardando que não deverá ser a capacidade de exprimir uma opinião madura a determinar o exercício deste direito, mas sim a capacidade de formar uma opinião, considerada ou não madura (Correia et al., 2022; Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). Cabe aos adultos apoiar as crianças na construção das suas opiniões e perspetivas, e promover a expressão da voz da criança, garantindo sempre o reconhecimento e a valorização da sua competência, dignidade e responsabilidade (Gallagher et al., 2017). Nos contextos com crianças, o suporte dos adultos inclui identificar temas que possam ser relevantes para elas, dar tempo para que compreendam assuntos que lhes dizem respeito, facilitar informação e documentação adequada, assim como possibilitar que se expressem da forma que lhes for confortável (Correia et al., 2022; Welty & Lundy, 2013). É crucial que os/as profissionais se mantenham atentos/as às características e competências de cada criança, de forma a garantir que é facilitado suporte adicional, caso seja necessário (Correia et al., 2022).

6.3.1.3. Audiência

Como referido, ouvir as crianças não é suficiente, sendo necessário que as suas perspetivas sejam efetivamente escutadas e consideradas por quem está implicado nos processos de decisão (Correia et al., 2022; Welty & Lundy, 2013). A dimensão *audiência* surge na sequência da Voz, e pode até parecer que se sobrepõem, mas a *audiência* envolve mais do que apenas ouvir a perspetiva da criança, tornando-se fundamental que existam adultos atentos, capazes e responsáveis por escutá-las de diferentes formas (Lundy, 2007). Em contextos com crianças, cabe aos/as profissionais garantir que se adota uma atitude positiva face à escuta das suas perspetivas, que a comunicação é clara e fluída entre todos/as e que cada criança é apoiada para identificar claramente as figuras responsáveis pelas tomadas de decisão, com quem pode partilhar os seus pontos de vista (Correia et al., 2022). Assim, é essencial que as perspetivas da criança cheguem a quem tem o poder para tomar decisões, em múltiplos contextos e a diferentes níveis.

6.3.1.4. Influência

Garantir que os adultos, não só ouvem, como têm em conta os pontos de vista das crianças nas tomadas de decisão, é um verdadeiro desafio (Welty & Lundy, 2013). Uma forma de assegurar a *influência* das perspetivas das crianças é comunicar-lhes o que foi feito com as informações recolhidas e em que medida tiveram impacto nas mudanças efetuadas. Para isso, os adultos deverão reportar-lhes qual a decisão tomada, como é que a sua opinião foi considerada e quais as razões que levaram a esse resultado (Lundy, 2007). Nos contextos com crianças, a influência das suas perspetivas deverá ser visível nas tomadas de decisão que implicam o funcionamento quotidiano do contexto, da definição de regras à resolução de conflitos e problemas, no desenho e desenvolvimento de projetos, ou na escolha de atividades e materiais a adquirir (Correia et al., 2022; Shier, 2001).

A orientação e suporte dado pelos adultos terá também impacto no alcance da influência das crianças, podendo-lhes ser solicitado apenas um parecer, mas sendo o poder de decisão inteiramente da responsabilidade do adulto (processo de consulta); serem chamadas a negociar e a partilhar o poder de decisão em diferentes momentos do processo (colaboração); ou serem encorajadas a fazerem propostas de forma autónoma (da iniciativa das crianças) (Correia et al., 2022). Em processos de IAP, a participação das crianças implica uma coconstrução constante, e não apenas a consulta das suas perspetivas.

Na secção seguinte, partilhamos reflexões, projetos e sugestões para se passar dos direitos às práticas no que se refere à participação das crianças, com um enfoque especial na educação e intervenção social.

6.3.2. Participação das crianças: algumas práticas

A concretização do direito à participação da CDC, apoiada noutras declarações da ONU, implica que as práticas educativas com crianças sejam centradas na criança, “amigas” da criança e empoderadoras (UNCRC, 2001). A educação para os direitos humanos deveria estar incluída na vida quotidiana das crianças, das famílias, das escolas (ver figura 6.2.), etc., proporcionando oportunidades para que possam exercer os seus direitos e responsabilidades, em coerência com os seus interesses, as suas preocupações e as suas competências em desenvolvimento (Declaração Geral n.º 7, UNCRC, 2005).

RITA

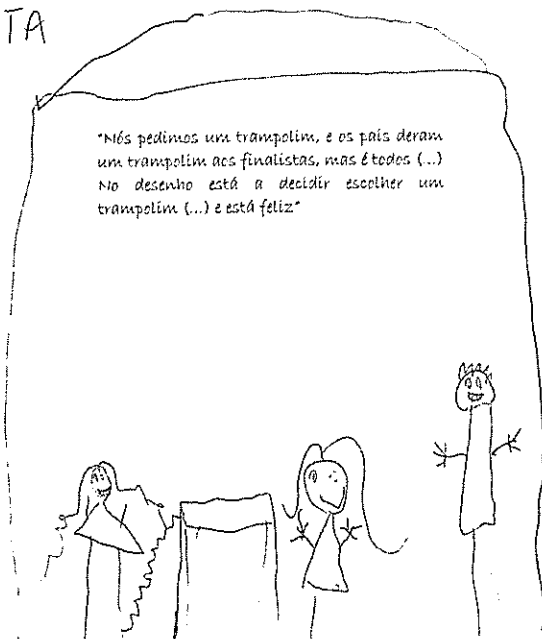


Figura 6.2. Ilustração feita pela Rita representando um momento de escolha de materiais/equipamentos.

Porém, incorporar práticas participativas no dia-a-dia e nos múltiplos contextos de vida das crianças não significa que elas surjam sempre de forma espontânea e sem planificação. Aliás, parece ainda ser necessário um investimento considerável para que elas aconteçam (e.g., Correia et al., 2020; Mentha et al., 2015). Os/as profissionais que desenvolvem projetos de investigação, de investigação-ação, ou outros, com crianças, devem também refletir acerca da relevância e, mesmo, necessidade, de os adultos significativos na vida das crianças participarem, ou não, nos processos investigativos e de intervenção, pois, além de terem autoridade para fornecer consentimento para a participação dos/as filhos/as (no caso dos pais ou tutores/as legais), poderão facilitar a expressão das perspetivas da criança, assim como otimizar ou contextualizar a compreensão daquilo que as crianças exprimem e das suas experiências (e.g., Carnevale, 2020).

Enquanto a participação de jovens e adultos pode ser apoiada apenas na linguagem oral ou na expressão escrita, a das crianças, particularmente das mais novas, requer a utilização de uma multiplicidade de estratégias. Assim, para a compreensão das perspetivas das crianças, são essenciais técnicas como: a observação participante contínua, documentada com notas de campo; a análise de gestos e outros movimentos corporais; as entrevistas, conversas intencionais

RITA

"Nós pedimos um transplante, e os pais deram um transplante aos finalistas, mas é melhor (...) no desenho está a decidir escolher um transplante (...) e está feliz"



Figura 6.2. Ilustração feita pela Rita representando um momento de escolha de materiais/equipamentos.

Porém, incorporar práticas participativas no dia-a-dia e nos múltiplos contextos de vida das crianças não significa que elas surjam sempre de forma espontânea e sem planificação. Aliás, parece ainda ser necessário um investimento considerável para que elas aconteçam (e.g., Correia et al., 2020; Mentha et al., 2015). Os/as profissionais que desenvolvem projetos de investigação, de investigação-ação, ou outros, com crianças, devem também refletir acerca da relevância e, mesmo, necessidade, de os adultos significativos na vida das crianças participarem, ou não, nos processos investigativos e de intervenção, pois, além de terem autoridade para fornecer consentimento para a participação dos/as filhos/as (no caso dos pais ou tutores/as legais), poderão facilitar a expressão das perspetivas da criança, assim como otimizar ou contextualizar a compreensão daquilo que as crianças exprimem e das suas experiências (e.g., Carnevale, 2020).

Enquanto a participação de jovens e adultos pode ser apoiada apenas na linguagem oral ou na expressão escrita, a das crianças, particularmente das mais novas, requer a utilização de uma multiplicidade de estratégias. Assim, para a compreensão das perspetivas das crianças, são essenciais técnicas como: a observação participante contínua, documentada com notas de campo; a análise de gestos e outros movimentos corporais; as entrevistas, conversas intencionais

ou outros instrumentos de autorrelato, conduzidos em ambientes apelativos e/ou nos seus espaços sociais privilegiados (por exemplo, nos espaços de brincadeira/recreio); atividades expressivas da preferência da criança e jogo livre (e.g., desenho, faz-de-conta com fantoches ou outros materiais); fotografia participativa ("photo-voice"); atividades estruturadas (como utilização de diários, comuns na pedagogia do Movimento da Escola Moderna); a organização de assembleias de crianças; etc. (para aprofundamento, ver, por exemplo, Carnevale, 2020; Dardanou & Gamst-Nergård, 2021; Nordén & Avery, 2020; Meirinho, 2016; Papandreou & Yiallourous, 2020; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Nas figuras 6.3. e 6.4., apresentam-se exemplos de estratégias utilizadas para a expressão das perspetivas das crianças, partindo dos seus discursos e ilustrações.

Capítulo 6. Participação das crianças: Dos direitos às práticas

"E. Por que houve um projeto na tua sala sobre o Grufalão [livro para a infância] [silêncio] Como disseste à professora que gostavas do Grufalão? / R: Um dia levei o meu livro do Grufalão. A professora leu o livro, e foi divertido. Depois comprou um para a minha escola, e depois fizemos muitas coisas com o Grufalão" – Rita.
"D: No ano passado, nós mandámos uma carta ao Presidente da Junta e ele foi à escola falar connosco. / E: E escutou-vos. / D: Sim (...) pedimos ao Presidente redes para as balizas, que arranjasse as casas de banho, um sítio para leitura, uma casa na árvore com livros" – Daniel.
"Na minha sala, há assembleias de turma. Se a professora concordar com a nossa opinião, diz sim" – Pedro.
"Assembleias de turma e de escola; caixas de sugestões. Na disciplina de Cidadania falamos dos direitos humanos" – Alice.
"Podiam inventar um Governo das crianças, com um Primeiro Ministro criança, ministros crianças, que decidiam coisas para as crianças. Porque os adultos têm o seu mundo, e as crianças têm o seu mundo. (...) Podiam ser eleitos. Numa escola, imagina que há o 4.º A, B e C, votava-se em todas as salas, e em quem se votasse mais seria o Primeiro Ministro, a seguir o Ministro, e assim. Podiam tomar decisões para a escola, mas havia na mesma os professores! (...) E os adultos diziam-nos o que é possível, porque ainda não conhecemos as leis" – Daniel.

Figura 6.3. Práticas participativas na voz das crianças.



Figura 6.4. Ilustração do "Governo das Crianças", feito pelo Daniel.

No Mestrado em Educação e Intervenção Social (MEIS), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, privilegiando a Metodologia de IAP, têm sido desenvolvidos projetos de intervenção social com crianças e jovens. Nestes projetos, desenvolvidos em contextos diversificados, como creches, jardins de infância, escolas e contextos de acolhimento residencial para crianças e jovens, procura-se promover a sua participação ativa em todos os momentos do desenho e do desenvolvimento do projeto, do conhecimento da realidade à avaliação final, dando espaço e valor à sua "voz" e mobilizando-se, para o efeito, estratégias diversificadas (e.g., conversas intencionais, grupos de discussão, exercícios de dinâmicas de grupo). Através da participação das crianças e jovens procura-se promover o seu empoderamento e capacitação, assim como o seu bem-estar, indo ao encontro das necessidades identificadas com eles/elas, através de mudanças nos seus contextos e condições de vida (e.g., Alves, 2018; Duarte, 2015; Ferreira, 2013; Lage, 2019; Maria, 2018; Moreira, 2019; Monteiro, 2021; Ventura, 2019).

Noutro âmbito, têm sido também desenvolvidos projetos de investigação, com uma forte componente formativa, com profissionais que trabalham com crianças em contexto de creche e de jardim de infância, com o objetivo de desenvolver e/ou aprofundar práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças, assegurando a concretização dos seus direitos.

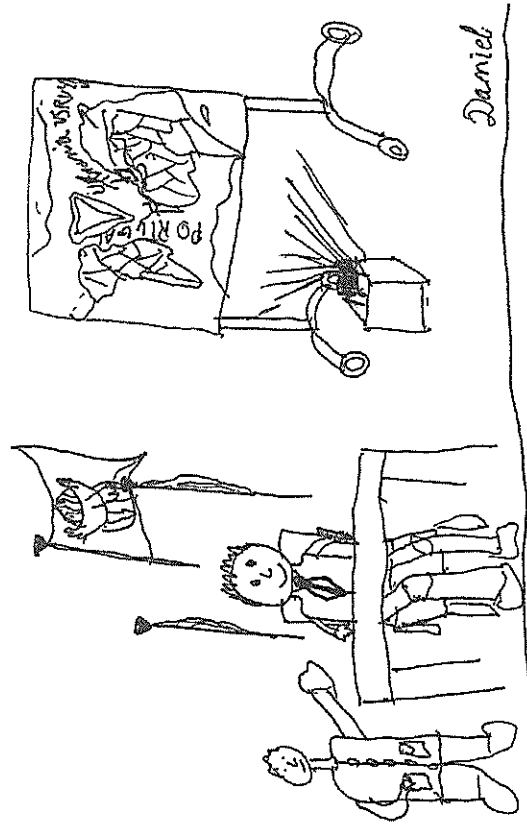


Figura 6.4. Ilustração do "Governo das Crianças", feito pelo Daniel.

No Mestrado em Educação e Intervenção Social (MEIS), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, privilegiando a Metodologia de IAP, têm sido desenvolvidos projetos de intervenção social com crianças e jovens. Nestes projetos, desenvolvidos em contextos diversificados, como creches, jardins de infância, escolas e contextos de acolhimento residencial para crianças e jovens, procura-se promover a sua participação ativa em todos os momentos do desenho e do desenvolvimento do projeto, do conhecimento da realidade à avaliação final, dando espaço e valor à sua "voz" e mobilizando-se, para o efeito, estratégias diversificadas (e.g., conversas intencionais, grupos de discussão, exercícios de dinâmicas de grupo). Através da participação das crianças e jovens procura-se promover o seu empoderamento e capacitação, assim como o seu bem-estar, indo ao encontro das necessidades identificadas com eles/elas, através de mudanças nos seus contextos e condições de vida (e.g., Alves, 2018; Duarte, 2015; Ferreira, 2013; Lage, 2019; Maria, 2018; Moreira, 2019; Monteiro, 2021; Ventura, 2019).

Noutro âmbito, têm sido também desenvolvidos projetos de investigação, com uma forte componente formativa, com profissionais que trabalham com crianças em contexto de creche e de jardim de infância, com o objetivo de desenvolver e/ou aprofundar práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças, assegurando a concretização dos seus direitos.

Não se pretendendo efetuar uma revisão exaustiva, mas apenas ilustrar este capítulo com alguns exemplos, são referidos dois projetos, nos quais as autoras deste capítulo participaram enquanto investigadoras.

O projeto Erasmus+ PARTICIPA (<https://child-participation.eu>, ver figura 6.5.; 2019-1-PT01-KA202-060950) teve o propósito de apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a concretização do direito à participação das crianças nos contextos de educação de infância.

Foram desenvolvidos e testados instrumentos complementares de desenvolvimento profissional: um Curso Massivo Aberto Online (MOOC) sobre o direito das crianças à participação, para educadores/as de infância, assistentes operacionais e coordenadores/as; e instrumentos de autoavaliação para apoiar educadores/as de infância, assistentes operacionais e coordenadores/as no desenvolvimento de uma educação de infância de elevada qualidade, através de práticas participativas a nível da sala de jardim de infância, com base em recursos e apoios organizacionais. Além dos recursos disponibilizados no *website* do projeto, no blogue www.primeirosanos.pt também podem encontrar-se várias mensagens sobre a participação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade (figura 6.6.).

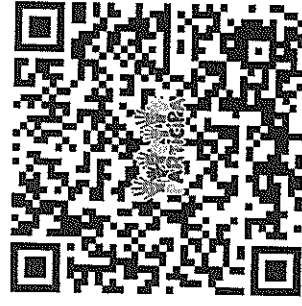


Figura 6.5. Ligação ao *website* do Projeto PARTICIPA e aos seus recursos.

No projeto PARTICIPA refletiu-se acerca da operacionalização do modelo de participação de Lundy nos contextos de educação de infância (Correia et al., 2022). Porém, esse modelo pode ser uma orientação essencial para se garantir o direito à participação das crianças, de forma contínua e em contextos variados. Kennan et al. (2018) recolheram exemplos de como os/as profissionais que trabalham nos serviços de promoção e proteção do bem-estar infantil na Irlanda procuram criar um espaço seguro e inclusivo para as crianças e jovens exprimirem as suas perspetivas, como apoiam a sua expressão, como garantem que são efetivamente escutados e

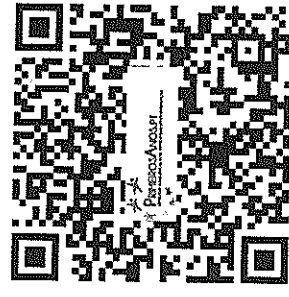


Figura 6.6. Mensagens no blogue www.primeirosanos.pt sobre a operacionalização do Modelo de Lundy para a educação de infância.

como as suas práticas subsequentes têm em consideração essas perspectivas. O artigo de Harmon (2020) inclui exemplos práticos de uma investigação no contexto da educação primária, também na Irlanda, em que as crianças foram envolvidas como investigadoras centrais na exploração de assuntos relacionados com a religião, crenças e valores. Nesse artigo, apoiado no modelo de Lundy, são dados exemplos da utilização de técnicas como as fotografias participativas (*photo-voice*) e os álbuns de recortes (*scrapbooking*), sendo destacada a importância de se garantir que a criança é efetivamente escutada e envolvida na interpretação da informação.

Finalmente, é fundamental referir que a participação de crianças e jovens em projetos de investigação e/ou intervenção coloca desafios de natureza ética, o que implica que o/a investigador/a tenha em consideração, e acautele, alguns princípios cruciais. Com efeito, de acordo com Bertram et al. (2015), “esses princípios são estabelecidos com a intenção de encorajar os investigadores da Primeira Infância a trabalharem com vista a aspirarem alcançar essas altas expectativas éticas em todos os aspetos de seu trabalho, reconhecendo que concretizar todos os aspetos é muito desafiador e difícil” (p. 2). Na investigação que envolve a participação de crianças, os/as investigadores/as devem ter uma ética de respeito por aspetos, como: “a criança, a família, a comunidade e a sociedade; os valores democráticos; a justiça e a equidade; o conhecimento de diferentes perspectivas; integridade, transparência e interações respeitosas; qualidade e rigor; o conhecimento académico; o contributo social” (Bertram et al., 2015, p. 2). Assim, a responsabilidade ética do/a profissional investigador/a inclui o cumprimento

como as suas práticas subsequentes têm em consideração essas perspectivas. O artigo de Harmon (2020) inclui exemplos práticos de uma investigação no contexto da educação primária, também na Irlanda, em que as crianças foram envolvidas como investigadoras centrais na exploração de assuntos relacionados com a religião, crenças e valores. Nesse artigo, apoiado no modelo de Lundy, são dados exemplos da utilização de técnicas como as fotografias participativas (*photo-voice*) e os álbuns de recortes (*scrapbooking*), sendo destacada a importância de se garantir que a criança é efetivamente escutada e envolvida na interpretação da informação.

Finalmente, é fundamental referir que a participação de crianças e jovens em projetos de investigação e/ou intervenção coloca desafios de natureza ética, o que implica que o/a investigador/a tenha em consideração, e acautele, alguns princípios cruciais. Com efeito, de acordo com Bertram et al. (2015), “esses princípios são estabelecidos com a intenção de encorajar os investigadores da Primeira Infância a trabalharem com vista a aspirarem alcançar essas altas expectativas éticas em todos os aspetos de seu trabalho, reconhecendo que concretizar todos os aspetos é muito desafiador e difícil” (p. 2). Na investigação que envolve a participação de crianças, os/as investigadores/as devem ter uma ética de respeito por aspetos, como: “a criança, a família, a comunidade e a sociedade; os valores democráticos; a justiça e a equidade; o conhecimento de diferentes perspetivas; integridade, transparência e interações respeitadas; qualidade e rigor; o conhecimento académico; o contributo social” (Bertram et al., 2015, p. 2). Assim, a responsabilidade ética do/a profissional investigador/a inclui o cumprimento integral do Regulamento Geral de Proteção de Dados e a recolha dos consentimentos informados, mas vai além dessas dimensões, exigindo-se a sua postura de elevada sensibilidade, ajustada à participação livre e voluntária das crianças.

6.4. Conclusão

O direito à participação consignado na CDC (UN, 1989) prevê que seja garantida às crianças a oportunidade de expressarem as suas perspetivas e de estas serem escutadas e consideradas em assuntos do seu interesse.

O Modelo de Lundy (2007) poderá ser uma boa referência para a concretização desses direitos, ao criar-se um espaço físico e emocional que possibilite a participação, ao cuidar que a criança tem a informação, as estratégias e o suporte que a capacitam para formar e expressar as suas perspetivas, que a sua voz é escuta-

da por quem tem poder nas decisões e que as suas perspetivas são devidamente consideradas nessas decisões, mesmo que nem sempre seja possível atendê-las integralmente. Os processos de monitorização, com devolução à criança, permitem que adultos e crianças conheçam e avaliem a decisão tomada, e como, e em que medida a sua perspetiva influenciou essa decisão. É preciso que haja oportunidade, também, para que, se for o caso, elas reconsiderem e reformulem as suas perspetivas, num ambiente democrático. Para que tal aconteça, o *feedback* dado à criança é útil e construtivo, não apenas quando a sua perspetiva foi totalmente incorporada na decisão, mas também quando tal não foi possível.

Tal como Bae (2009), defendemos que os direitos da criança à participação devem ser considerados nas interações quotidianas. É necessário sublinhar que criar apenas situações formais para as escolhas das crianças pode dar a falsa percepção de que estão a participar, quando, na verdade, elas têm poucas oportunidades e apoio para expressar os seus pontos de vista (Bae, 2009). Os direitos à participação requerem que as crianças sejam vistas permanentemente como cidadãos/cidadãs, como atores sociais, como pessoas capazes, com agência, por adultos atentos que estabelecem relações responsivas e calorosas e cuja intencionalidade educativa prevê processos coconstruídos de tomada de decisão.

Referências

- Alves, A. C. P. (2018). + Crescer. *Um projeto de Educação e Intervenção Psicossocial em contexto escolar* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/12622>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>

- Carnevale, F. A. (2020). A “thick” conception of children’s voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920933767>
- Comissão Europeia (2021). *Estratégia da UE para os Direitos da Criança e Garantia Europeia para a Infância* [Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>
- Comissão Europeia (n.d.). *The Lundy model of child participation*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation.pdf
- Conselho da Europa (2017). *Young people’s access to rights. Recommendation CM/Rec(2016)7 and explanatory memorandum*. <https://rm.coe.int/1680702b6e>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children’s right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Correia, N., Aguiar, C., & The Participa Consortium (2022). Children’s right to participate: The Lundy model applied to early childhood education and care. *The International Journal of Children’s Rights*, 30, 376-403. <https://doi.org/10.1163/15718182-30020010>
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers’ practices mediate the association between teachers’ ideas and children’s perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104668>
- Dardanou, M., & Gamst-Nergård, E. (2021). The role of the kindergarten in children’s well-being and resilience: The case of Norway. In Z. Williams-Brown & S. Mander (Eds.), *Childhood well-being and resilience: Influences on educational outcomes* (pp. 162-172). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Duarte, T. A. (2015). *Crescer com os desafios. Uma intervenção psicossocial em acolhimento institucional* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7925>
- Ferreira, T. I. L. (2013). *Heróis de palmo e meio. A intervenção psicossocial e a relação de ajuda no acolhimento institucional* [Relatório de Projeto de Mestrado,

Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6903>

Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2007). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/13502930685209781>

Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23. <https://doi.org/10.1163/092755607X181711>

Gallagher, M., Prior, J., Needham, M., & Holmes, R. (2017). *Listening differently: A pedagogy for expanded listening*. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1246-1265. <https://doi.org/10.1002/berj.3306>

Harmon, M. (2020). Meaningfully capturing the voice of children in research: Applying the Lundy model of participation in the classroom. *Children's Research Digest*, 6(2), 1-10.

Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's wellbeing, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293-309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>

Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2018). Supporting children's participation in decision making: A systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes, *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1985-2002. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx142>

Lage, P. J. C. (2019). *O futuro é amanhã, a mudança é hoje! Um Projeto de Educação e Intervenção Social em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/15558>

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Bernard van Leer Foundation.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

- Lundy, L. (2019). Editorial. A lexicon for research on international children's rights in troubled times. *The International Journal of Children's Rights*, 27, 595-601. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704013>
- Maria, V. A. L. (2018). *Traçando caminhos na procura de um novo rumo. Um Projeto de Educação e Intervenção Social numa casa de acolhimento residencial* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
- Meirinho, D. (2016). *Olhares em foco: Fotografia participativa e empoderamento juvenil*. Livros LabCom.
- Mentha, S., Church, A., & Page, J. (2015). Teachers as brokers: Perceptions of "participation" and agency in early childhood education and care. *The International Journal of Children's Rights*, 23(3), 622-637. <https://doi.org/10.1163/15718182-02303011>
- Monteiro, V. R. P. (2021). *O 7.º faz a diferença. Um projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19106>
- Moreira, J. M. (2019). *(Re)Pensar as práticas institucionais. Um projeto em educação e intervenção social em contexto de jardim-de-infância* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
- Nordén, B., & Avery, H. (2020). Redesign of an outdoor space in a Swedish preschool: Opportunities and constraints for sustainability education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 319-335. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00275-3>
- Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020). Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. *Early Child Development and Care*, 190(4), 461-477. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479402>
- Penrose, A., & Takaki, M. (2006). Children's rights in emergencies and disasters. *The Lancet*, 367, 698-699. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)68272-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)68272-X)
- Percy-Smith, B. (2016). Negotiating active citizenship: Young people's participation in everyday spaces. In K. Kallio, S. Mills, T., & Skelton (Eds.), *Politics, citizenship and rights: Geographies of children and young people* (Vol. 7, pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_26-1

al children's ri-
Rights, 27, 595-

mo. *Um Projeto
ncial* [Relatório

podramento ju-

rs: Perceptions
ation and care.
537. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

enção psicossocial
ituto Politécnico
<http://hdl.handle.net/10400.22/15559>

o projeto em educação
rio de Projeto de

ace in a Swedish
bility education.
<https://doi.org/10.1007/101080/03004430>

eatures of whole-
nvironment. *Early
Childhood Education*, 33(3),
<https://doi.org/10.1080/03004430.2005.108003004430>

icies and disasters.
*Disaster Prevention and
Mitigation*, 6(06)68272-X

people's participa-
on (Eds.), *Politics, ci-
vile* (Vol. 7, pp. 1-18).

Sheridan, S., & Samuelsson, I. (2001). Children's conception of participation and influence in pre-school: A perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

UN Committee on the Rights of the Child (2001). *General comment No. 1, Article 29 (1): The aims of education*. <https://www.refworld.org/docid/4538834d2.html>

UN Committee on the Rights of the Child (2005). *General comment No. 7: Implementing child rights in early childhood*. <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>

United Nations (1989). *The United Nations convention on the rights of the child*.

Ventura, I. C. S. (2019). *Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo. Projeto de educação e intervenção social com crianças em acolhimento residencial* [Relatório de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/15559>

Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of Science Communication*, 12(3). <https://doi.org/10.22323/2.12030302>