

EDUCAR PARA LA PAZ

(Coordinadores)

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Maribel Vergara Arboleda

Sara Andrada Bote

Johanna Alexandra Quiroga Carreño

María Zareth Cruz Hernández

Filiz Bacaksiz

Cindy Tatiana López Orellana

Florencia de León Di Matteo

Alejandra Álvarez Chaves

Renata Coronado Gómez

Eliana Pereira Vellozo

Viviana Zambrano Lizama

Sónia Rodrigues



EDUCAR PARA LA PAZ

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Maribel Vergara Arboleda
Sara Andrada Bote
Johanna Alexandra Quiroga Carreño
María Zareth Cruz Hernández
Filiz Bacaksiz
Cindy Tatiana López Orellana
Florencia de León Di Matteo
Alejandra Álvarez Chaves
Renata Coronado Gómez
Eliana Pereira Vellozo
Viviana Zambrano Lizama
Sónia Rodrigues**

COORDINADORES

Dykinson

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: A PERCEÇÃO DOS EDUCADORES E PROFESSORES QUANTO AO CONTRIBUTO DAS ASSEMBLEIAS

Mariana Azevedo Sousa

Mónica Nogueira Soares

Patrícia Ribeiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

1. INTRODUÇÃO

A participação das crianças em contextos educativos tem ganho relevo crescente no discurso político-pedagógico europeu e internacional, refletindo a progressiva incorporação dos direitos da infância nas agendas educacionais.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, estabelece, no seu artigo 12.º, que as crianças têm o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre todas as questões que lhes digam respeito, sendo essa opinião tida em conta de acordo com a sua idade e maturidade. Esta formulação é um marco para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dotado de agência e capacidade de intervenção nos processos que a envolvem.

Contudo, o imperativo de participação tem sido alvo de apropriações diferenciadas, variando entre interpretações que privilegiam a escuta simbólica e aquelas que promovem a construção de dispositivos efetivamente democráticos e co-decisórios.

Na prática escolar, esta dificuldade manifesta-se com nitidez. Por um lado, existem várias referências às assembleias de turma como práticas facilitadoras da escuta e da cidadania; por outro, observa-se a persistência de lógicas centradas no adulto que subordinam a voz da criança à estrutura e ao controlo institucionais. Tal contrassenso é evidenciado por diversos estudos que apontam para a existência de uma distância entre o discurso normativo da participação e as práticas efetivamente implementadas nas escolas (Lansdown, 2010; Lundy, 2007).

A noção de participação carece, assim, de problematização epistemológica e política. Participar não equivale a estar presente, nem a ser consultado pontualmente. Como defende Lundy (2007), a participação exige quatro condições essenciais: espaço, voz, audiência e influência. Ou seja, é necessário que as crianças tenham oportunidades reais de expressar as suas opiniões, que estas sejam ouvidas por adultos com poder de decisão e que possam influenciar os processos e resultados (Trevisan, 2012). Esta conceção rejeita modelos que reduzem a participação à consulta e chama a atenção para os dispositivos estruturais e relacionais que condicionam a agência das crianças. Neste

sentido, Hart (1992) propôs a “escada da participação”, classificando diferentes níveis de envolvimento infantil em decisões que lhes dizem respeito. Na base, encontram-se formas de não participação, como a manipulação e o tokenismo; no topo, situações em que as crianças tomam iniciativas e os adultos as acompanham de forma colaborativa. A escada de Hart tem sido utilizada como ferramenta analítica para avaliar práticas participativas, embora vários autores tenham assinalado os seus limites, sobretudo pela rigidez hierárquica e pela linearidade do modelo (Shier, 2001; Percy-Smith & Thomas, 2010).

No contexto português, a integração da participação infantil nas orientações curriculares tem ocorrido de forma progressiva, mas desigual. O Currículo para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) valorizam a autonomia, a responsabilidade e a participação democrática como dimensões fundamentais da formação das crianças e jovens. Contudo, a tradução destas orientações em práticas concretas depende da cultura organizacional das escolas, da formação dos profissionais e dos dispositivos institucionais que regulam a vida escolar.

Neste quadro, as assembleias de turma emergem como uma das práticas mais visíveis de tentativa de operacionalização da participação (Soares et al., 2024). As assembleias têm sido promovidas como espaços de diálogo, negociação e tomada de decisão coletiva, pretendendo contribuir para a construção de comunidades educativas mais democráticas e inclusivas. No entanto, estudos recentes apontam que a sua implementação está frequentemente condicionada por formatos estandardizados, ritmos institucionais e lógicas de controlo por parte do adulto, que limitam o seu potencial transformador (Cortês & Jesus, 2022; Soares et al., 2024). Nalguns casos, a assembleia torna-se um ritual previsível, com temas definidos pelos adultos, pouco espaço para a espontaneidade e escassa margem para que as crianças influenciem efetivamente as decisões (Cortês & Jesus, 2022; Soares et al., 2024). Para autores como Rinaldi (2006), a pedagogia da escuta entende a escuta como uma atitude ética, política e epistemológica. Escutar a criança implica reconhecer a sua agência, acolher a imprevisibilidade da sua experiência e criar contextos em que a sua voz seja reconhecida (Rinaldi, 2006). Neste sentido, escutar não é apenas ouvir, mas estar disposto a ser transformado pelo que se escuta. Esta perspetiva rompe com a ideia da criança como objeto de intervenção pedagógica e propõe uma reconfiguração das relações em contextos educativos.

O presente capítulo parte destas problematizações para analisar criticamente as assembleias enquanto dispositivos de participação. Mais do que validar as assembleias enquanto boas práticas em si mesmas, pretende-se sistematizar as condições sob as quais podem constituir-se como espaços efetivos de participação.

2. DESENHO METODOLÓGICO

A opção metodológica insere-se num paradigma quantitativo, com enfoque descritivo e exploratório, orientado para a compreensão das perceções de profissionais da educação relativamente às práticas de participação das crianças em contextos de assembleias.

A escolha de um instrumento quantitativo justifica-se pelo objetivo de mapear tendências, identificar padrões e sistematizar representações partilhadas, sem pretensões de generalização estatística.

O estudo seguiu os princípios éticos da investigação em educação, com especial atenção ao respeito pela confidencialidade, ao consentimento informado e à transparência dos procedimentos. A participação dos sujeitos foi voluntária, não implicando qualquer forma de retribuição.

2.1. Participantes

A amostra do estudo é composta por 54 profissionais da educação, 22 educadores de infância, 27 professores do 1.º ciclo do ensino básico e 5 participantes com outros perfis profissionais, nomeadamente um auxiliar de educação, um docente (sem especificação de nível), uma explicadora e dois estudantes de mestrado na área da Matemática e Ciências do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, provenientes de diferentes agrupamentos de escolas.

A participação dos participantes foi limitada ao universo de profissionais que integrassem práticas de assembleia com regularidade nas suas salas e salas de aula. A homogeneidade do perfil dos participantes quanto à experiência com assembleias permitiu que os dados recolhidos incidissem sobre práticas efetivamente implementadas, e não sobre expectativas genéricas ou idealizações teóricas.

Quanto à experiência profissional verificou-se uma maior incidência de participantes com 1 a 5 anos de experiência (N=14), o que sugere um número relevante de profissionais em fase inicial de carreira.

2.2. Instrumentos e procedimentos

Para recolha dos dados foi desenvolvido, com base na revisão da literatura, um questionário estruturado, de autorrelato, composto por 22 itens distribuídos por três dimensões analíticas: (i) conceções sobre participação infantil; (ii) organização e funcionamento das assembleias; (iii) perceções sobre os efeitos da participação no desenvolvimento das crianças. Os itens seguiram uma escala de Likert de 5 pontos (desde concordo totalmente até discordo totalmente), havendo também a possibilidade de resposta “não se aplica”.

A escolha de um instrumento fechado, embora limitadora quanto à dimensão interpretativa, permitiu sistematizar tendências, detetar incongruências internas e gerar dados quantificáveis suscetíveis de análise agregada. Reconhece-se, contudo, que este tipo de instrumento tem limitações, sobretudo no que se refere à compreensão de práticas complexas e relacionais inerentes à participação na infância.

O processo de recolha de dados decorreu entre janeiro e junho de 2025, tendo sido o link divulgado em canais de comunicação pessoais e redes sociais.

O questionário online, que foi desenvolvido na plataforma Microsoft Forms, tinha incorporado na primeira página o consentimento informado. Os dados recolhidos foram exportados em formato Excel e analisados com recurso a estatística descritiva simples (frequências, percentagens e médias).

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise dos dados revela que os profissionais de educação valorizam as assembleias como práticas pedagógicas promotoras de participação e cidadania.

Quase a totalidade dos participantes reconheceu o contributo positivo das assembleias para o desenvolvimento da cidadania (100%), das competências socioemocionais (98,2%) e para a melhoria do ambiente em sala de aula (96,2%).

Quanto à promoção da participação ativa, 98,15% concordaram com essa função das assembleias.

No que respeita à organização, 57,4% indicaram que as assembleias seguem uma estrutura definida pelo adulto, enquanto apenas 20,4% discordaram dessa caracterização. Ainda assim, 90,7% afirmaram que as crianças assumem papéis de mediação nas sessões e reconhecem o propósito das mesmas.

A escuta ativa foi identificada como prática essencial por 94,4% dos participantes, e a maioria afirmou que os alunos se sentem confortáveis em expressar opiniões (85,2%) e participam de forma progressivamente mais ativa (87%).

Apesar do reconhecimento dos benefícios, 72,2% apontaram dificuldades em promover uma participação equitativa entre todos os alunos.

Em relação à capacidade das crianças para resolver problemas em assembleia, 75,9% concordaram, e 70,4% observaram evolução nesse domínio.

A gestão de conflitos foi igualmente referida como uma competência fortalecida (74,1%). A quase totalidade dos profissionais (94,5%) considerou necessária formação específica sobre assembleias, e 98,1% defenderam que estas promovem eficazmente um ambiente democrático na sala de aula.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados indicam que os profissionais de educação atribuem elevado valor educativo às assembleias, reconhecendo-as como espaços que promovem a participação democrática, a convivência e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A quase totalidade dos inquiridos considera as assembleias essenciais para a cidadania e para a participação ativa das crianças, o que confirma a sua perceção enquanto dispositivos pedagógicos relevantes (Trevisan, 2012; Carvalho et al., 2016).

Verifica-se também que os profissionais reconhecem o impacto positivo das assembleias no desenvolvimento da empatia, da escuta ativa, da autorregulação e do pensamento crítico, além de contribuírem para ambientes mais colaborativos.

A maioria indica que os alunos compreendem o significado das assembleias e assumem papéis de responsabilidade, o que sugere uma apropriação progressiva das dinâmicas participativas (Formosinho et al., 2011; Ministério da Educação, 2016).

Contudo, persistem limitações. Mais de metade dos inquiridos afirma que as assembleias seguem uma estrutura definida pelo adulto, e 72,2% reportam dificuldades em garantir a participação equitativa. Estes dados apontam para a permanência de práticas centradas no adulto, que condicionam a autonomia e a iniciativa das crianças. A tensão entre escuta e controlo permanece evidente, dificultando a concretização plena da participação infantil.

A mediação adulta surge como elemento-chave: deve equilibrar orientação com valorização da iniciativa das crianças. Filipe et al. (2022) e Cunha e Monteiro (2018) sublinham a importância de criar contextos de comunicação horizontal e negociações partilhadas.

No entanto, os próprios profissionais reconhecem lacunas na sua preparação: 94,5% indicam necessidade de formação específica sobre assembleias, o que evidencia um obstáculo estrutural à consolidação desta prática.

Em síntese, os resultados confirmam que as assembleias são vistas como instrumentos promotores de cidadania e competências socioemocionais, mas revelam fragilidades na sua implementação. A escuta da criança é valorizada, mas nem sempre efetivada. A formação contínua e o compromisso institucional com a participação surgem, assim, como condições necessárias para transformar a retórica da participação em prática concreta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As assembleias são reconhecidas pelos profissionais como práticas pedagógicas relevantes para a promoção da participação ativa, do pensamento crítico e da cidadania. Destaca-se o seu contributo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a criação de um ambiente mais cooperativo e inclusivo, em linha com Trevisan (2012) e Carvalho et al. (2016). Verificou-se, ainda, a valorização da escuta ativa e do fortalecimento progressivo da autonomia das crianças, sobretudo quando estas se sentem verdadeiramente ouvidas (Formosinho et al., 2011).

Muitos profissionais utilizam modelos com estrutura definida pelo adulto, o que pode restringir a agência infantil. Filipe et al. (2022) sublinham a importância de equilibrar organização e liberdade, evitando que a estrutura comprometa a participação. A dificuldade em assegurar uma participação equitativa entre os alunos também se destaca, exigindo mediação cuidadosa e estratégias inclusivas. Cardoso (2013) defende que é necessário criar um ambiente seguro, que incentive todos a partilhar ideias.

Observa-se, ainda, uma tendência para a transferência gradual da condução das assembleias para as crianças, embora de forma não sistemática. Esta descentralização é percebida como promotora de responsabilidade e consciência coletiva.

A fragilidade na documentação das assembleias, contudo, limita a continuidade e o acompanhamento das decisões.

Adicionalmente, identificaram-se diferenças entre ciclos educativos: no 1.º ciclo do ensino básico, as assembleias são mais estruturadas do que na educação pré-escolar, onde ocorrem de forma mais esporádica.

Em termos pedagógicos, este estudo reforça a importância de integrar as assembleias nas rotinas educativas de forma consistente e com intencionalidade. Quando conduzidas pelas crianças, com mediação adulta, estas práticas representam uma oportunidade concreta para o exercício da cidadania desde os primeiros anos, constituindo espaços de aprendizagem democrática, de escuta e de construção de uma cultura escolar mais participativa e justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, Á., Amann, G., & Almeida, C. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar- Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa : Direção-Geral da Saúde.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-Participação ou Participação das Crianças? Experiências de Inovação Educacional Vistas pelas Próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1-34.
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021) Perspectivas acerca de la particioación infantil en el entorno educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 57-85 <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>
- Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Educação*. Porto Editora .
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essay No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa. Direção-Geral da Educação.
- ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nações Unidas.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Soares, M., Ferreira, D., Pereira, L., Barros, M. & Cosme, A. (2024). Dinamização de assembleias em contextos socioeducativos vulneráveis: uma experiência pedagógica no Norte de Portugal (2019/2023). In Campos, A. & Assis, A. (Org.). *Construindo uma Cultura de Paz: a Mediação de Conflitos em espaços educadores*. V&V Editora. <https://doi.org/10.47247/AC/6063.040.6.17>
- Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação - uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. In *Actas do V Encontro CIED*. Lisboa: CIED. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2361>.