

Julho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A participação das crianças: A perceção de educadores e professores quanto ao contributo das assembleias

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

MARIANA AZEVEDO SOUSA

ORIENTAÇÃO

Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Estágio

A participação das crianças: A perceção de educadores e professores quanto ao contributo das assembleias

Mariana Azevedo Sousa

2020060

Orientação: Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares

Porto, julho de 2025

Declaração de Trabalho Original

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser feita com cautela.

Ao entregar este relatório, a aluna Mariana Azevedo Sousa declara que a mesma é produto do seu próprio trabalho, que esta contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas. As fontes utilizadas encontram-se devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda que, o presente relatório não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Nesta reta final não posso deixar de agradecer a todos os que percorreram esta jornada a meu lado.

Primeiramente, agradecer à minha mãe, ao meu pai e à minha avó materna, por todo o apoio e pelas palavras sinceras que me forneceram ao longo destes cinco anos. Agradeço por serem o meu porto seguro, por serem casa nos dias mais intempestivos e por serem amor, em todos os dias da minha vida. Obrigada por me terem ajudado a tornar na mulher que sou hoje, por me demonstrarem que se correremos atrás dos nossos sonhos e confiarmos em nós, tudo é possível.

Ao meu avô Zé (*in memoriam*) e à minha bivó Ramira (*in memoriam*) por serem a luz que, todos os dias, guiam o meu caminho.

À restante família, que sempre me apoiou ao longo destes anos. Obrigada pelas palavras de apoio, por demonstrarem orgulho em mim e por me ajudarem no que mais necessito.

Aos meus amigos, por todo o apoio incondicional, pelos sorrisos e gargalhadas que tornaram todo este caminho mais leve.

Às minhas amigas da universidade, Leonor, Ana, Patrícia e Susana, por todo o apoio incondicional, por me demonstrarem que as amizades são para sempre e, acreditem, que sem vocês nada disto seria o mesmo. Obrigada por estarem sempre lá, em todos os bons e maus momentos.

A todas as pessoas com quem tive o privilégio de me cruzar neste caminho tão bonito. Agradeço pelas aprendizagens, partilhas e desafios que me ajudaram a crescer, tanto profissionalmente, como pessoalmente. A todas as crianças, por serem luz e por me darem a conhecer o amor mais puro que existe. Às educadoras e professoras cooperantes que, durante todos os estágios, me acolheram, ensinaram e ajudaram a ultrapassar qualquer imprevisto que surgiu neste caminho.

Aos profissionais de educação da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, agradeço cada aprendizagem e cada desafio proposto, pois contribuíram de uma forma fundamental para a minha formação académica.

À Doutora Mónica Nogueira Soares, pela paciência, disponibilidade e orientação que me proporcionou ao longo destes anos. Foi, sem dúvida, um pilar essencial neste percurso e vou estar sempre eternamente grata.

Por fim, agradeço a mim mesma, por nunca ter desistido, pela ambição demonstrada ao longo destes cinco anos e pela resiliência em querer ser uma profissional melhor.

O melhor ainda está por vir...

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Exupery, 1943)

Resumo

A participação das crianças em contextos educativos é reconhecida, no quadro das convenções internacionais e das orientações curriculares, como um direito fundamental e uma condição para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Neste sentido, a presente investigação teve como objetivo compreender as perceções e práticas dos profissionais de educação relativamente à participação das crianças e alunos em assembleias escolares, analisando estas como dispositivos pedagógicos que promovem a cidadania, a convivência democrática e o desenvolvimento socioemocional. A metodologia adotada foi quantitativa, através da aplicação de um questionário online a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que dinamizam assembleias em contexto educativo. Os resultados revelaram que a maioria dos profissionais reconhece as assembleias como instrumentos fundamentais para a participação ativa das crianças e que estas contribuem para o desenvolvimento de competências como a escuta ativa, o pensamento crítico, a empatia e a resolução de conflitos. Verificou-se ainda que as crianças assumem papéis de responsabilidade nas assembleias e compreendem o seu propósito, embora persistam desafios relacionados com a promoção de uma participação equitativa e a integração sistemática destas práticas nas rotinas escolares. Os profissionais manifestaram também a necessidade de formação específica para aprofundar conhecimentos sobre a dinamização das assembleias. As conclusões deste estudo reforçam a importância de criar contextos educativos que valorizem a voz ativa das crianças e promovam a construção de práticas democráticas desde os primeiros anos de escolaridade, evidenciando contributos relevantes para a formação docente e para a consolidação de práticas pedagógicas participativas.

Palavras-Chave: Participação das crianças; Assembleias escolares; Cidadania; Desenvolvimento socioemocional; Formação docente.

Abstract

Children's participation in educational contexts is recognised, within the framework of international conventions and curricular guidelines, as a fundamental right and a prerequisite for the exercise of citizenship from the earliest years of life. In this regard, the present study aimed to understand the perceptions and practices of education professionals regarding the participation of children and pupils in school assemblies, analysing these as pedagogical devices that promote citizenship, democratic coexistence, and socio-emotional development. A quantitative methodology was adopted, through the application of an online questionnaire to early childhood educators and primary school teachers who organise assemblies in educational settings. The results revealed that most professionals recognise assemblies as essential instruments for the active participation of children and that these contribute to the development of skills such as active listening, critical thinking, empathy, and conflict resolution. It was also found that children take on responsibilities during assemblies and understand their purpose, although challenges persist regarding the promotion of equitable participation and the systematic integration of these practices into school routines. The professionals also expressed the need for specific training to deepen their knowledge about the organisation of assemblies. The findings of this study reinforce the importance of creating educational contexts that value the active voice of children and promote the construction of democratic practices from the early years of schooling, highlighting relevant contributions to teacher training and the consolidation of participatory pedagogical practices.

Keywords: Children's participation; School assemblies; Citizenship; Socio-emotional development; Teacher training;

Índice

Introdução	1
I-Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1: Revisão da Literatura	6
1.1. Os Direitos e Deveres das Crianças	6
1.2. A Participação das Crianças.....	8
1.2.1. A Pedagogia em Participação	12
1.2.2. A Voz Ativa e Participativa das Crianças	15
1.3. As Assembleias de Turma	18
1.3.1. Competências a desenvolver nas Crianças com as Assembleias ...	21
1.3.2 O Papel do Educador e do Professor nas Assembleias.....	23
Capítulo 2: Caracterização dos Contextos e Diagnóstico	27
II- Enquadramento Metodológico	31
Capítulo 3: Desenho Metodológico	32
3.1. Desenho da Investigação.....	32
3.2. Caracterização da Amostra	35
3.3. Instrumentos e Medidas	37
3.4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	39
3.5. Procedimentos de Análise de Dados	40
Capítulo 4: Apresentação dos Resultados	42
Capítulo 5: Discussão dos Resultados	50
Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas	64

Lista de siglas

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE Aprendizagens Essenciais

PASEO Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Lista de tabelas

Tabela 1: 20

Tabela 2: 33

Lista de gráficos

Gráfico 1: 35

Gráfico 2: 36

Gráfico 3: 37

Gráfico 4: 42

Gráfico 5: 43

Gráfico 6: 44

Gráfico 7: 44

Gráfico 8: 45

Gráfico 9: 46

Gráfico 10: 46

Gráfico 11: 47

Gráfico 12: 48

Gráfico 13: 48

Gráfico 14: 49

Lista de figuras

Figura 1: 10

Figura 2: 13

Figura 3: 14

Lista de Apêndices

Apêndice 1: Consentimento Informado	67
Apêndice 2: Questionário	68

Introdução

Na sociedade em que vivemos a participação ativa das crianças emerge como um elemento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e orientada para o bem-estar coletivo. Segundo defende Prout (citado por Bastos e Veiga, 2016),

Demasiadas vezes espera-se que as crianças encaixem nos modos adultos de participação quando, o que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças é um assunto alto em retórica, mas por vezes baixo na prática. (p.21).

Como é referido nesta citação é urgente a mudança, pois não podemos esperar que a criança se coloque e se ajuste ao papel do adulto. Para isto, temos de fazer alterações no modo como as estruturas institucionais funcionam para que se altere os processos existentes, de modo que a participação da criança seja alvo de maior foco e interesse.

Mas, segundo defende Araújo e Andrade (2008) “tem vindo a assistir-se a mudanças na forma de conceptualizar a imagem da criança, em muito devido ao robustecer da crença nos seus direitos.”(p.97). Posto isto, temos observado transformações na nossa sociedade, que permitem que a criança seja um ser mais participativo e com uma voz ativa. Mas, ainda assim, e segundo o Conselho Nacional de Educação (2021) “(...) a criança é vista como um recetor e um ser humano por vir, ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo, o que torna a problemática da participação muito grande”. (p.75).

Muito desta problemática da participação deve-se ao facto de, segundo Bastos e Veiga (2016) “as questões de participação das crianças encontraram diferentes obstáculos, desde a persistência e imagens da criança incompetente, das relações de poder assimétricas entre adultos e crianças, aos contextos pouco favoráveis à sua prática.” (p.96). Desta forma, a participação das crianças

é condicionada por dinâmicas de poder desiguais, onde o adulto detém, tradicionalmente, a autoridade e o controlo das decisões. Esta desigualdade impossibilita a criação de espaços democráticos e inclusivos.

Para colocar fim a este problema temos de entender que as crianças desempenham um papel fulcral no ambiente que as rodeia e que contribuem com perspetivas únicas que podem ajudar o adulto a compreender a individualidade de cada criança, respeitando as suas características, necessidades e interesses. Deste modo, é possível compreender que as crianças possuem diferentes ritmos de aprendizagem, o que significa recorrer a recursos pedagógicos diferenciados, de forma a apoiá-las no seu processo de aprendizagem.

Ao entendermos que a criança é um ser único, reconhecemos que esta tem a sua própria vontade, personalidade e competências, considerando sempre que a criança tem de ser o centro de toda a aprendizagem e participar em todos os momentos que achar relevantes para si. Dar voz à criança é importantíssimo para garantir que os seus direitos são respeitados, permitindo que seja reconhecida como um sujeito ativo.

Sendo assim e segundo Gomes et. al. (2019)

De uma perspetiva pragmática, a participação melhora a qualidade das decisões, enquanto que numa perspetiva normativa, a participação é necessária para tornar o processo de tomada de decisão mais democrático. Destarte, os participantes podem partilhar os seus pontos de vista, valores e argumentos sobre várias questões à medida que estas vão sendo desenvolvidas e amadurecidas (p.3).

Tanto a perspetiva pragmática quanto a normativa reconhecem a importância da participação quando as crianças tomam decisões. Enquanto que na perspetiva pragmática, as crianças trazem diferentes experiências e conhecimentos para enriquecer o debate e levar a resultados positivos, na perspetiva normativa argumenta que a participação é essencial para tornar legítimo o processo de tomar decisões. Sendo assim, a participação é vista como um direito

fundamental, onde a voz de todas as crianças deve ser escutada e considerada. Quando todas as crianças têm a oportunidade de participar em todos os momentos da sua aprendizagem, vão adquirir diferentes competências como a transparência, a igualdade no processo de decisão e o aprimoramento do seu pensamento crítico e reflexivo.

Desta forma, é de ressaltar que não existe participação sem democracia, nem democracia sem participação, uma vez que, a democracia não se limita apenas à prática do voto ou à representação política, ela pratica-se no nosso quotidiano, através do diálogo, da cooperação e da corresponsabilidade. Assim, fomentar a participação significa não só promover a democracia, como também garantir que os direitos humanos são vivenciados.

Por isso, é importante que o educador/professor questione as crianças, escutando a opinião das mesmas, sobre o que é que gostariam de fazer ou que recurso pretendiam usar, para que a criança reflita e exprima a sua opinião, promovendo assim a sua participação em sala de aula e o seu pensamento criativo e imaginativo. Segundo Cortesão e Jesus (2020) “quem está ligado à Educação quotidianamente, sabe que o ato de educar implica participar” (p.6), ou seja, o processo de educar está profundamente ligado à participação ativa das crianças, enquanto intervenientes do seu processo educativo.

O presente relatório vai abordar quatro capítulos. Primeiramente, iremos realizar a Introdução. Desta forma, no Enquadramento Teórico, que diz respeito ao Capítulo 1, vamos abordar os Direitos e Deveres das crianças, seguido do tema da Participação das crianças e os seus subtemas, como A Pedagogia em Participação e a Voz Ativa e Participativa em crianças. De seguida e neste mesmo capítulo vamos mencionar as Assembleias de Turma e as Competências a desenvolver nas crianças com as assembleias e o Papel do Educador e do Professor nas Assembleias. Desta forma, no Capítulo 2 iremos caracterizar os contextos que a investigadora esteve inserida, assim como o seu diagnóstico.

No que concerne ao Enquadramento Metodológico, que engloba o Capítulo 3, que se intitula de Desenho Metodológico, vão ser abordados vários temas, como o Desenho da Investigação; a Caracterização da Amostra deste

estudo; os Instrumentos e Medidas utilizados; o Procedimento de recolha de dados e, por fim, o Procedimento de análise de dados.

No Capítulo 4 iremos realizar a Apresentação dos Resultados obtidos nesta investigação, para que, no Capítulo 5 possa existir uma Discussão dos Resultados. Sendo assim, de seguida iremos apresentar as Considerações Finais. Seguem-se as Referências Bibliográficas que sustentaram toda a investigação e os respetivos Apêndices.

I-Enquadramento Teórico

Capítulo 1: **Revisão da Literatura**

1.1. Os Direitos e Deveres das Crianças

A compreensão dos direitos e deveres das crianças é um princípio estruturante para a construção de práticas educativas que respeitem a dignidade, a voz e a agência das crianças nos diferentes contextos sociais e escolares. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, constitui o documento internacional de referência que consagra o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, afirmando o seu valor e autonomia. Este tratado internacional, ratificado por Portugal, integra artigos fundamentais que salvaguardam o direito das crianças à participação, à liberdade de expressão e ao acesso à educação, como estabelecido nos artigos 12.º, 13.º, 28.º e 29.º da Convenção (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989/2019).

O artigo 12.º reconhece expressamente o direito da criança em exprimir livremente a sua opinião sobre todas as questões que lhe digam respeito, sendo essa opinião devidamente considerada de acordo com a sua maturidade. O artigo 13.º amplia esta garantia, assegurando a liberdade de procurar, receber e transmitir informações, enquanto o artigo 28.º afirma o direito da criança à educação e o artigo 29.º orienta a ação educativa para o desenvolvimento de competências que preparem as crianças para viverem em sociedades democráticas, promovendo valores de compreensão, paz e igualdade. Estes princípios fundamentais reforçam a centralidade da escuta da criança como participante ativa nos processos que a envolvem.

No contexto nacional, a operacionalização dos direitos das crianças em ambiente escolar encontra-se ancorada em documentos orientadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o Estatuto do Aluno. Estes instrumentos regulam a organização pedagógica e asseguram a implementação de práticas educativas que favorecem a participação das crianças.

As OCEPE (Ministério da Educação, 2016) estabelecem que a criança deve ser considerada agente principal da sua aprendizagem, com direito a participar ativamente nas decisões relativas ao seu percurso educativo. Este princípio reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de construir saberes através da interação com o ambiente e com os outros, o que implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na escuta e na valorização das suas opiniões. No âmbito do ensino obrigatório, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) reforça a importância de formar cidadãos autónomos, críticos e responsáveis, evidenciando o papel da escola como promotora de inclusão, participação e respeito pelos direitos humanos (Direção-Geral da Educação, 2017). Estes princípios são operacionalizados nas Aprendizagens Essenciais, que estruturam o currículo nacional e asseguram a aquisição de competências fundamentais, incluindo a cidadania ativa. Também o Estatuto do Aluno (Assembleia da República, 2012) estabelece o direito dos alunos a participar ativamente na vida escolar, reconhecendo o seu papel na construção do projeto educativo da escola e no desenvolvimento de um ambiente respeitador e seguro. Este documento, ao consagrar a participação dos alunos nos órgãos de administração e gestão da escola, contribui para o fortalecimento da cidadania democrática e para a promoção de uma cultura de diálogo e corresponsabilidade no espaço educativo.

A participação das crianças no contexto escolar implica, assim, a articulação entre direitos e deveres. Ao assegurar os direitos de participação, expressão e envolvimento nas decisões, promove-se o desenvolvimento de competências sociais e éticas que são estruturantes para o exercício da cidadania. Em contrapartida, o reconhecimento dos deveres das crianças enquanto membros de uma comunidade educativa implica o respeito pelas regras coletivas, a escuta dos outros e a responsabilidade pelas suas ações. Este equilíbrio entre direitos e deveres contribui para a construção de ambientes escolares mais justos e participativos, nos quais as crianças são reconhecidas como sujeitos de direito e corresponsáveis pelo bem-estar coletivo.

Como sublinha Trevisan (2012), a participação das crianças é uma dimensão central da cidadania, na medida em que permite que as mesmas façam parte de um coletivo e tenham oportunidades concretas para verem as

suas opiniões ouvidas e consideradas. O reconhecimento deste direito, articulado com as exigências éticas e sociais que integram os deveres das crianças, contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

1.2. A Participação das Crianças

A concepção de infância e o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais ativos têm sofrido profundas transformações ao longo das últimas décadas. Durante séculos, a criança foi percebida como um ser incompleto e dependente, sem autonomia para participar nas decisões que a envolviam (Moreira, 2021). Esta visão reducionista foi progressivamente desconstruída com a emergência de abordagens que reconhecem as crianças como agentes com capacidade de influenciar os contextos sociais e educativos em que se inserem. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) contribuiu para consolidar esta mudança, afirmando o direito das crianças a serem ouvidas e a participar nos processos que lhes dizem respeito.

A participação, no contexto educativo, é entendida como um processo dinâmico que integra voz, envolvimento e agência, permitindo às crianças exercer influência nas suas rotinas, nas decisões pedagógicas e na vida coletiva da escola (Larkins, 2021). Este envolvimento vai além da simples consulta, implicando a construção de espaços reais de escuta e de poder partilhado entre crianças e adultos. O reconhecimento da participação como direito não pode, por isso, ser dissociado da necessidade de criar condições pedagógicas que efetivamente a promovam.

A escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas de participação, uma vez que, para além da sua função de transmissão de conhecimentos, é também responsável pela formação de cidadãos conscientes e críticos (Cortesão & Jesus, 2022). A participação escolar promove, nas crianças, o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo o sentido de pertença e a construção de relações de cooperação. Segundo o Comité Português para a UNICEF (2021), quando as crianças participam ativamente na escola e na comunidade, desenvolvem

capacidades de análise, comunicação e responsabilidade social, consolidando a sua cidadania.

As investigações mais recentes sobre participação ativa em contextos educativos confirmam que o envolvimento das crianças em práticas colaborativas, como as assembleias, contribui para o desenvolvimento da agência, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas (Henriksson et al., 2024; Barros et al., 2024). Estes estudos evidenciam que as crianças se tornam mais confiantes e capazes de apresentar soluções quando são reconhecidas como interlocutoras válidas no espaço escolar.

A participação, enquanto prática educativa, assume diferentes formas e níveis de profundidade. Hart (1992) na sua proposta da escada da participação, distingue níveis que vão desde a manipulação até à participação autêntica, enfatizando que só quando as crianças estão envolvidas na tomada de decisão e compreendem o seu papel no processo educativo se pode falar em participação efetiva (Hart, 1992). Esta tipologia continua a ser utilizada como referencial para avaliar o grau de envolvimento das crianças em contextos pedagógicos. Estudos recentes sobre participação infantil no primeiro ciclo do ensino básico e no pré-escolar confirmam que, quando as crianças são envolvidas na planificação, execução e avaliação das atividades, demonstram maior motivação, desenvolvem pensamento crítico e constroem aprendizagens mais significativas (Rissanen et al., 2024).

As assembleias de turma, em particular, emergem como dispositivos que operacionalizam a participação democrática das crianças, permitindo-lhes expressar opiniões, debater temas relevantes e participar em processos de co-decisão (Cebrián et al., 2024). Os resultados empíricos demonstram que estas práticas favorecem o desenvolvimento de competências sociais como a escuta ativa, a negociação e a resolução cooperativa de problemas, proporcionando oportunidades concretas de exercício da cidadania desde os primeiros anos de escolaridade.

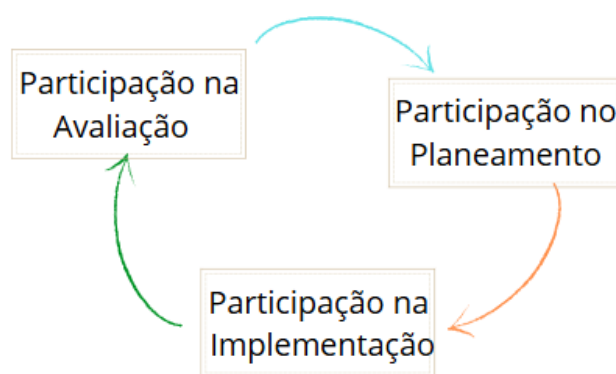
A construção de ambientes educativos que valorizam a participação exige um conhecimento aprofundado das crianças com quem se trabalha. Como sublinham Cortesão e Jesus (2022), as capacidades e atitudes das crianças variam, mesmo dentro do mesmo grupo etário, pelo que é fulcral respeitar as

individualidades e assegurar que todos os alunos encontram condições para participar de forma equitativa.

A participação das crianças deve ser promovida em diferentes momentos do processo educativo. Como propõem Gomes et al. (2019), as crianças podem contribuir ativamente na planificação das atividades, assumir papéis relevantes na sua implementação e participar na avaliação crítica das experiências vividas. Estas dimensões, quando articuladas, reforçam a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo, no qual as crianças se reconhecem como sujeitos competentes e valorizados, como observamos na figura 1.

Figura 1:

Abordagem participativa



Fonte: Gomes et. al., Abordagem Participativa, 2019

A investigação de Barros et al. (2024) confirma que a participação efetiva das crianças em assembleias e em outras práticas colaborativas potencia a construção de um sentimento de pertença e contribui para o bem-estar emocional e para a motivação escolar. Este sentimento é fundamental para que as crianças se envolvam de forma comprometida na sua aprendizagem e no funcionamento da escola. O desenvolvimento da participação no contexto escolar exige um esforço continuado para que a escuta das crianças não se limite a momentos pontuais ou formais, mas seja integrada no quotidiano educativo. Como sublinha Larkins (2021), participar é, antes de mais, um exercício de comunicação, poder e influência que deve ser reconhecido como parte constitutiva das relações pedagógicas. Ao promover esta prática, a escola contribui para formar cidadãos mais conscientes, capazes de intervir criticamente na sociedade. As crianças, quando envolvidas em práticas participativas, aprendem a formular argumentos, a confrontar ideias, a respeitar

opiniões divergentes e a procurar soluções para os problemas que emergem do seu quotidiano escolar (Bastos & Veiga, 2016). Este exercício constante de diálogo e de reflexão coletiva fortalece o seu desenvolvimento pessoal e social e consolida o compromisso com valores democráticos.

A participação das crianças na escola não deve, assim, ser entendida como um objetivo isolado, mas como uma dimensão transversal à prática pedagógica, exigindo um investimento intencional dos adultos para criar espaços de decisão partilhada e oportunidades efetivas de escuta. O envolvimento das crianças nos processos educativos contribui para uma escola mais inclusiva, humanizada e orientada para a formação de sujeitos ativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. Assim sendo, a participação no planeamento possibilita que as crianças contribuam com ideias, sugestões que orientam a organização do ambiente educativo e das atividades realizadas em contexto de sala de aula. Durante a participação na implementação, os alunos envolvem-se nas experiências que foram propostas, assumindo diferentes papéis, tomando decisões e cooperando com os restantes colegas.

Por fim, a participação na avaliação permite que haja uma reflexão sobre aquilo que realizaram, aprenderam, sentiram e o que mudariam no seu percurso de aprendizagem. Deste modo, é necessário entender que a criança pode e deve participar quando achar que é pertinente, dar a sua opinião e falar sobre os seus sentimentos/emoções. Este processo de participação deve ser posto em prática no dia a dia, para que a criança construa a sua própria identidade e para criar o sentimento de pertença nas escolas. Este sentimento é crucial para o bem-estar emocional e físico das crianças e para uma construção positiva em relação ao estabelecimento de ensino. Desta forma, esta premissa fomenta a construção de relações positivas entre crianças, educadores/professores, funcionários, escola e até mesmo família, quando a mesma é envolvida em contexto educativo. Com esta sensação as crianças vão-se sentir mais motivadas e apoiadas para participarem ativamente na sua aprendizagem.

Posto isto, como afirmam Bastos e Veiga (2016), as crianças ao “referirem-se às suas experiências de participação, (...) mencionam o sentido de pertença e a possibilidade de poderem confrontar opiniões e ideias, aprenderem como se formulam questões e argumentos, e a construção de

opinião e solução próprias, desenvolvendo assim várias competências”. (p.101). Esta citação evidencia que as crianças, ao serem envolvidas em dinâmicas que impliquem o diálogo e a escuta, aprendam a pensar criticamente, a expressar-se de forma clara e objetiva, a respeitar a opinião de todos e a procurar soluções de maneira autónoma. Deste modo também Larkins (2021) defende que “a participação é então, mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração.” (p.388). A citação elencada permite compreender que participar é ser reconhecido e contribuir para a sociedade em que vivemos. Assim, entender a participação como democracia permite analisar, de uma forma crítica, as condições em que as crianças exercem a sua cidadania.

1.2.1. A Pedagogia em Participação

A pedagogia em participação emerge como uma abordagem que transforma o papel tradicionalmente atribuído às crianças no processo educativo. Esta conceção reconhece as crianças como protagonistas da sua aprendizagem, atribuindo-lhes um lugar central nas decisões pedagógicas que as envolvem. O envolvimento das crianças no planeamento, na execução e na avaliação das atividades é um princípio estruturante desta pedagogia, que se opõe à lógica transmissiva e unilateral que historicamente caracterizou o ensino (Formosinho et al., 2011).

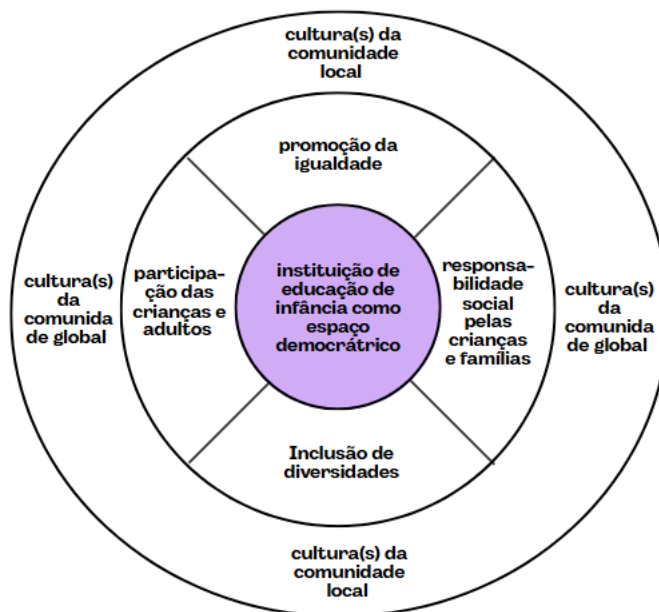
Na pedagogia em participação, a aprendizagem é concebida como uma construção coletiva e situada, sustentada pela articulação entre os saberes teóricos, as experiências vividas e os valores que orientam a ação educativa. Como referem Formosinho et al. (2011), os conhecimentos pedagógicos resultam de uma relação indissociável entre a prática, a teoria e as crenças que estruturam o modo como educadores e professores concebem o ensino e a aprendizagem. Esta pedagogia desafia a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento, valorizando, pelo contrário, a construção conjunta de significados e a partilha de responsabilidades no espaço educativo. O desenvolvimento de práticas participativas exige que a criança seja reconhecida como agente competente, capaz de contribuir para a organização do quotidiano

escolar e para a definição dos objetivos pedagógicos (Moreira, 2021). Este reconhecimento não é meramente teórico, mas requer a criação de contextos reais em que a voz das crianças seja escutada, considerada e tenha impacto efetivo nas decisões.

Alguns estudos recentes de Rissanen et al. (2024) demonstram que as pedagogias participativas promovem a agência das crianças, ao proporcionar-lhes oportunidades para discutir, negociar e influenciar as atividades em que estão envolvidas. A participação ativa das crianças nestes processos está associada ao desenvolvimento de competências de autorregulação, pensamento crítico e resolução colaborativa de problemas. Assim, a pedagogia em participação implica, também, uma reorganização dos espaços e das dinâmicas educativas. Como propõem Formosinho et al. (2011), os contextos pedagógicos devem ser concebidos como espaços democráticos, nos quais a igualdade, a responsabilidade social, a valorização da diversidade e a participação de todos os intervenientes sejam efetivamente promovidas. A escola é assim entendida como uma comunidade educativa que integra diferentes culturas e saberes, respeitando as especificidades de cada criança e proporcionando um ambiente inclusivo e dialogante, como elencado na figura 2.

Figura 2:

Os centros de educação de infância como espaços democráticos



Fonte: Formosinho et. al., 2011, p.102

Os contributos de Henriksson et al. (2024) confirmam que os espaços educativos que respeitam a autonomia das crianças e promovem a sua participação efetiva potenciam a construção de aprendizagens mais significativas. Nestes contextos, as crianças demonstram maior envolvimento, desenvolvem competências sociais complexas e constroem relações de cooperação baseadas no respeito mútuo.

Os eixos pedagógicos da pedagogia em participação, identificados por Formosinho et al. (2011), organizam-se em torno das dimensões do ser, estar, explorar, participar, significar, comunicar, pertencer e narrar, como visualizamos na figura 3. Estes eixos orientam a prática pedagógica para a criação de ambientes educativos que respeitam as singularidades de cada criança, que valorizam as múltiplas linguagens e que integram as experiências individuais e coletivas no processo de aprendizagem.

Figura 3:

Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação



Fonte: Formosinho et. al., 2011, p.105

A construção de uma pedagogia centrada na participação exige que educadores e professores adotem uma postura ética e reflexiva, que reconheçam a criança como um sujeito integral e que estejam disponíveis para partilhar o poder nas decisões educativas. Este compromisso implica, como defendem Formosinho et al. (2011), a criação de contextos que valorizem a aprendizagem experiencial, a escuta autêntica e a construção de significados a partir das vivências das crianças.

Segundo Moreira (2021), embora a pedagogia em participação seja defendida no plano teórico, a sua implementação continua a ser um desafio em muitos contextos educativos. A construção de práticas efetivamente participativas requer tempo, intencionalidade e um investimento contínuo por parte dos profissionais de educação, que devem questionar as suas próprias concepções e disponibilizar-se para aprender com as crianças.

A pesquisa de Barros et al. (2024) reforça que, quando os educadores promovem a participação ativa das crianças desde os primeiros anos, estas desenvolvem competências essenciais para a vida em sociedade, tais como a cooperação, a empatia, a capacidade de argumentação e a autonomia. Este envolvimento contribui, ainda, para a construção de um sentido de pertença que fortalece o vínculo das crianças com a escola e com a comunidade.

Em suma, a pedagogia em participação não se limita a uma técnica ou a um conjunto de procedimentos, mas traduz uma visão ética e política sobre a infância e sobre a educação. Ao promover a escuta e o envolvimento das crianças de forma consistente e intencional, esta abordagem contribui para a construção de contextos educativos mais democráticos, inclusivos e promotores de cidadania ativa.

1.2.2. A Voz Ativa e Participativa das Crianças

Reconhecer a voz ativa das crianças no espaço educativo implica assegurar que as mesmas têm a possibilidade de se expressar e que são efetivamente ouvidas e consideradas como participantes legítimas na construção das dinâmicas escolares. A voz da criança não se limita à

verbalização de opiniões, mas integra a totalidade das suas formas de expressão, incluindo gestos, emoções, interesses e iniciativas próprias (Formosinho & Lino, 2008).

O reconhecimento da voz ativa das crianças implica uma mudança no modo como os adultos concebem as relações educativas. Formosinho e Azevedo (2008) salientam que quando as crianças se sentem valorizadas e respeitadas, tendem a expressar os seus pensamentos, sentimentos e interesses com maior abertura e confiança. Esta disponibilidade para partilhar decorre da construção de um ambiente educativo seguro, no qual a escuta é praticada de forma consistente e formalizada em momentos específicos. Tal tem efeitos diretos no desenvolvimento de competências socioemocionais, permitindo-lhes aprofundar a autoconsciência, a autogestão e a consciência social. Como demonstram os estudos de Cebrián et al. (2024), a participação das crianças em contextos escolares que privilegiam a comunicação e o debate contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais mais sólidas, promovendo a empatia, a cooperação e a responsabilidade social. Desta forma, dar visibilidade à voz das crianças significa reconhecer que as suas perspetivas são relevantes para a organização do quotidiano escolar e para a construção de soluções adequadas aos desafios que surgem na vida da turma. Este reconhecimento reforça a centralidade da escuta como prática pedagógica e como expressão de uma ética de respeito pela infância (Bastos & Veiga, 2016).

Estudos de Barros et al. (2024) destacam que a participação ativa das crianças não deve ser entendida de forma homogénea, pois cada criança manifesta as suas opiniões e interesses a partir das suas vivências e contextos específicos. Valorizar a multiplicidade de vozes significa, portanto, construir práticas inclusivas que assegurem que todas as crianças encontram espaço para participar, independentemente das suas características individuais ou do seu nível de desenvolvimento. Também a construção de ambientes pedagógicos que favorecem a expressão das crianças exige, como referem Filipe et al. (2022), que os adultos criem condições para que as crianças definam as suas intenções e interesses, promovendo processos de negociação e de tomada de decisão partilhada. Este envolvimento favorece a construção de aprendizagens mais

significativas e contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

O exercício da voz ativa pelas crianças implica a sua participação nas decisões que dizem respeito ao seu percurso educativo, às regras de convivência e à organização das atividades escolares. Como sublinha Cardoso (2013), o professor tem a responsabilidade de criar um ambiente que incentive a participação, afastando o medo de errar e garantindo que as opiniões dos alunos são escutadas e respeitadas. Desta forma, a voz ativa das crianças é também um instrumento para o desenvolvimento de competências cognitivas e de raciocínio crítico. As assembleias de turma, ao proporcionarem espaços de debate e de negociação, constituem oportunidades privilegiadas para que as crianças aprendam a organizar os seus argumentos, a confrontar ideias e a construir consensos (Trevisan, 2012).

Segundo Cunha e Monteiro (2018), o professor, enquanto mediador, deve facilitar a comunicação entre os alunos, ajudar a clarificar interesses e promover a resolução colaborativa de conflitos. A mediação exige uma postura de escuta neutra e atenta, que valorize as diferentes perspetivas e assegure que todas as crianças se sintam incluídas e respeitadas. As práticas de escuta e valorização da voz das crianças contribuem para a construção de uma escola mais democrática, na qual a participação é vivida como uma experiência quotidiana e não como um evento isolado. A pesquisa de Morizio (2024) evidencia que as crianças, quando envolvidas em processos de participação contínuos, desenvolvem uma maior capacidade de análise e tornam-se mais atentas às necessidades dos outros.

Resumindo, promover a voz ativa das crianças é, por isso, um compromisso pedagógico e ético que exige intencionalidade por parte dos adultos e disponibilidade para construir relações horizontais e dialogantes. Este investimento contribui para a formação de sujeitos críticos, autónomos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

1.3. As Assembleias de Turma

As assembleias de turma constituem uma prática pedagógica que promove o exercício da cidadania, a cooperação e a participação ativa dos alunos na construção do ambiente educativo. Mais do que simples reuniões, as assembleias são espaços organizados para que as crianças possam partilhar experiências, apresentar propostas, resolver conflitos e tomar decisões sobre o funcionamento do grupo (Doroteias, 2019-2020; Soares et. al., 2024).

A literatura recente confirma que as assembleias de turma potenciam a formação de competências essenciais à convivência democrática, permitindo que as crianças desenvolvam capacidades de comunicação, negociação e resolução de problemas (Cebrián et al., 2024). Estes espaços educativos contribuem para que as crianças se envolvam em processos de reflexão conjunta e de tomada de decisão partilhada, promovendo a autonomia e o sentido de responsabilidade individual e coletiva. Para isso, também o espaço físico onde decorrem as assembleias deve ser concebido de forma a facilitar a participação e a promover a igualdade de posições entre todos os intervenientes. Formosinho e Andrade (2011) sublinham que o espaço pedagógico deve ser seguro, acolhedor e favorável ao diálogo, criando condições para que todas as crianças se sintam confortáveis a expressar as suas ideias.

As assembleias de turma, além de promoverem o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalecem as práticas de escuta ativa e o reconhecimento das diferentes opiniões. Como afirmam Carvalho et al. (2016), as assembleias permitem que os alunos aprendam a lidar com a diversidade de perspetivas e desenvolvam competências de argumentação, respeitando as opiniões dos colegas e contribuindo para decisões fundamentadas. Os autores Soares et. al.(2024) destacam que as assembleias de turma têm múltiplos objetivos pedagógicos: criar espaços de mobilização da voz das crianças, promover o diálogo sobre temas relevantes para o grupo e desenvolver competências de co-decisão. Nestes espaços, as crianças são convidadas a refletir sobre situações concretas do seu quotidiano, a debater regras de convivência e a propor soluções para problemas identificados pela turma.

As assembleias, no contexto da educação pré-escolar, apresentam características adaptadas à idade das crianças. Frequentemente realizadas no final do dia, estas reuniões permitem que as crianças partilhem experiências, expressem emoções e reflitam sobre as atividades realizadas. Como orientam as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), as crianças devem ser envolvidas na organização do espaço e na definição das regras, fortalecendo o seu sentido de pertença e de corresponsabilidade no ambiente educativo.

Oliveira et al. (2002) sublinham que as assembleias no pré-escolar devem criar oportunidades para desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de questionar, a resolução de problemas e a partilha de responsabilidades no grupo. A criação de um ambiente de diálogo e cooperação é importante para que as crianças se sintam encorajadas a participar e a valorizar a diversidade de opiniões.

A investigação de Cebrián et al. (2024) demonstra que as assembleias promovem a aquisição de competências socioemocionais fundamentais para a vida escolar e social, tais como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de gerir conflitos de forma construtiva. Estes momentos fortalecem os vínculos entre crianças e educadores, criando um clima de confiança que favorece a participação continuada.

No primeiro ciclo do ensino básico, as assembleias de turma adquirem uma estrutura mais formalizada, com a definição de funções específicas, como presidente, vice-presidente, secretários e leitores. Esta organização permite que os alunos assumam diferentes papéis e que a assembleia funcione como um espaço de responsabilização e de desenvolvimento de competências de liderança (Doroteias, 2019-2020). A preparação das assembleias requer o envolvimento ativo de professores e alunos. Como sugere o modelo proposto pelas Doroteias (2019-2020), o professor deve promover momentos prévios de escuta e consulta das opiniões dos alunos, organizar os materiais necessários e facilitar a compreensão da ordem de trabalhos. Os alunos, por sua vez, devem assumir responsabilidades concretas na preparação e condução das assembleias, promovendo o seu envolvimento e a apropriação do processo.

Tabela 1:

Momentos antecedentes da assembleia de turma

Momentos antecedentes da assembleia de turma	
<u>Professor</u>	<u>Aluno</u>
-Elaborar um questionário para escuta da opinião dos alunos;	-Preenchimento de questionário sobre os diversos aspetos a versar na assembleia de turma;
-Avisar os alunos da existência da assembleia de turma e da necessidade de ser preparada;	-Escolha de responsabilidades a assumir na assembleia;
-Tratar os dados apurados do questionário, para apresentação à turma;	- Dia da assembleia de turma: <ul style="list-style-type: none">• Preparação da sala de aula;• Organização dos materiais a usar.
-Preparar os materiais necessários e/ou delegar responsabilidades específicas em alunos;	
-Facultar a ordem de trabalhos aos alunos. Pode constar do questionário ou ser afixada na sala de aula;	
-Facultar as rubricas de avaliação aos alunos.	

Adaptado de Doroteias da Província Portuguesa, 2019-2020, p.15

Desta forma, como podemos visualizar na tabela 1, deve existir uma preparação antes da assembleia. Juntamente com esta preparação, a linguagem por parte do professor deve ser adequada aos alunos que tem à sua frente, referindo sempre qual o objetivo, expectativas e limitações das assembleias. Com esta explicação, os alunos vão estar mais envolvidos na dinâmica, havendo assim uma maior participação e partilha de opiniões.

Também nos resultados do estudo referido anteriormente de Cebrián et al. (2024) é evidenciado que a participação dos alunos é maximizada quando os professores garantem a clareza das regras e incentivam uma linguagem acessível e adaptada à idade das crianças. O uso de disposições circulares no

espaço da assembleia favorece a igualdade de participação e promove a construção de um ambiente inclusivo e dialogante.

O funcionamento das assembleias requer uma escuta ativa e respeitosa por parte de todos os participantes. É essencial que os alunos desenvolvam competências de autoestima, empatia e comunicação assertiva, assegurando que todas as opiniões sejam ouvidas e consideradas no processo de decisão. Como referem os dados mais recentes sistematizados por Barros et al. (2024), a frequência das assembleias contribui para a consolidação de hábitos democráticos e para o fortalecimento da participação como prática quotidiana.

A assembleia, enquanto espaço de construção coletiva, pode ou não ter uma estrutura rígida, dependendo da maturidade e das necessidades do grupo. O ambiente deve ser organizado de forma a permitir a participação equitativa de todos os alunos, criando condições para a construção de consensos e para a tomada de decisões partilhadas. O estudo de Rissanen et al. (2024) destaca que as assembleias realizadas com regularidade e com apoio dos professores facilitam a emergência de práticas colaborativas mais eficazes e reforçam o envolvimento das crianças nas decisões escolares.

As assembleias de turma, realizadas semanalmente e com uma duração ajustada às características do grupo, permitem criar uma cultura de participação que contribui para o desenvolvimento da cidadania ativa e para a formação de sujeitos críticos e responsáveis.

1.3.1. Competências a desenvolver nas Crianças com as Assembleias

A participação regular das crianças em assembleias de turma promove o desenvolvimento de um conjunto amplo de competências sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para a construção de uma cidadania ativa. Estes momentos de diálogo estruturado permitem que as crianças exerçam a sua voz, aprendam a negociar, construam consensos e desenvolvam responsabilidade partilhada pelas decisões coletivas (Cebrián et al., 2024).

Do ponto de vista das competências sociais, as assembleias de turma criam oportunidades para que as crianças cooperem em grupo, aprendam a ouvir com atenção e respeitem opiniões divergentes. O estudo conduzido por Cebrián et al. (2024) demonstra que estas práticas favorecem o desenvolvimento da escuta ativa, da empatia e da capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. A aprendizagem destas competências sociais é facilitada quando os alunos assumem responsabilidades na condução das assembleias, como liderar discussões, sintetizar informações ou registar decisões, o que lhes permite desenvolver autonomia e sentido de pertença.

As assembleias contribuem também para a construção de competências emocionais, nomeadamente a autorregulação, a consciência social e a tomada de decisão responsável. A literatura recente destaca que o envolvimento das crianças em processos coletivos de deliberação ajuda-as a gerir emoções, a aceitar diferentes pontos de vista e a refletir sobre o impacto das suas escolhas no grupo (Barros et al., 2024). Esta prática reforça a capacidade das crianças para se posicionarem criticamente, avaliando alternativas e assumindo as consequências das decisões tomadas.

Ao nível das competências cognitivas, as assembleias de turma estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da resolução colaborativa de problemas. Como evidenciado por Zimmermann (2023), a participação em assembleias está associada a melhorias na organização das ideias, na estruturação lógica dos discursos e na capacidade de sustentar posições com base em razões partilháveis. A necessidade de justificar as próprias opiniões perante os colegas promove a construção de raciocínios mais elaborados e fomenta a autonomia intelectual. Além disso, as assembleias incentivam as crianças a desenvolverem competências de memória de trabalho, atenção e síntese, dado que é necessário acompanhar o desenvolvimento das discussões, reter as informações essenciais e contribuir com intervenções pertinentes (Cebrián et al., 2024). Este exercício contínuo fortalece processos cognitivos que são transferíveis para outros contextos educativos e sociais.

O estudo de Lu e Rameli (2024) confirma que o envolvimento ativo das crianças em dinâmicas de participação fortalece a motivação intrínseca para

aprender e reforça as relações sociais no contexto escolar. Estes estudos destacam que o desenvolvimento das competências nas assembleias é mais eficaz quando as mesmas são realizadas com regularidade e quando os adultos asseguram um ambiente de escuta e de respeito mútuo. O impacto positivo das assembleias é também evidenciado por Hussaini et al. (2024), que identificaram que a participação em processos de co-decisão está associada ao aumento da autonomia, da responsabilidade individual e da capacidade para contribuir ativamente na construção de soluções para problemas do quotidiano escolar.

Assim, as competências desenvolvidas nas assembleias de turma não se limitam ao contexto imediato da escola, mas contribuem para a formação de crianças mais conscientes do seu papel na sociedade e mais preparadas para enfrentar desafios em contextos diversos. O desenvolvimento destas competências é gradual e exige continuidade, acompanhamento e um investimento consistente por parte dos educadores e professores. Já a participação frequente em assembleias, favorece a consolidação de hábitos democráticos e promove o desenvolvimento de crianças com maior capacidade de se posicionar, dialogar e agir com responsabilidade social (Cebrián et al., 2024; Barros et al., 2024).

1.3.2 O Papel do Educador e do Professor nas Assembleias

O papel do educador e do professor nas assembleias de turma é estruturante para a qualidade da participação e para a construção de uma cultura escolar que valorize a voz das crianças. Estes profissionais não se limitam a organizar o momento da assembleia, mas influenciam de forma decisiva a forma como os alunos percebem o valor da sua própria participação e a relevância das decisões partilhadas.

As perceções dos educadores e professores sobre as assembleias refletem a sua compreensão sobre a importância da participação das crianças e sobre o potencial pedagógico destes espaços. Segundo o estudo de Cebrián et al. (2024), os profissionais reconhecem que as assembleias contribuem para a construção de um ambiente educativo mais colaborativo e para o

desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais à convivência democrática. Este reconhecimento, no entanto, é acompanhado de percepções diferenciadas quanto à eficácia, à continuidade e às dificuldades associadas à implementação das assembleias, especialmente no que respeita à gestão do tempo, à manutenção do foco dos alunos e ao equilíbrio entre a participação e a organização pedagógica.

Na educação pré-escolar, o educador é simultaneamente facilitador e promotor da participação, sendo responsável por criar as condições para que todas as crianças se sintam seguras para expressar as suas ideias. Como referem Formosinho e Lino (2008), o educador deve criar um quotidiano educativo onde a escuta das crianças seja prática sistemática e não ocasional, assegurando que todas as vozes são reconhecidas como legítimas e relevantes para o funcionamento do grupo. A construção de um espaço seguro, onde as crianças compreendem que as suas opiniões serão valorizadas, é crucial para que a participação se realize de forma genuína.

Como evidenciado por Filipe et al. (2022), a promoção da autonomia no espaço da assembleia permite que as crianças definam as suas prioridades e expressem os seus interesses, favorecendo a construção de um ambiente educativo mais democrático. No primeiro ciclo do ensino básico, o professor assume um papel mais estruturado na organização das assembleias, acompanhando os alunos na definição da ordem de trabalhos, na distribuição de responsabilidades e na construção das regras que orientam o funcionamento deste espaço. As percepções dos professores evidenciam a importância de apoiar os alunos na clarificação das funções de presidente, vice-presidente, secretário e outros papéis que podem ser atribuídos durante as assembleias, reconhecendo que esta estruturação facilita a participação e a compreensão do processo democrático.

A literatura recente aponta que a percepção de eficácia das assembleias por parte dos professores está associada à sua capacidade para criar rotinas claras, adaptar a linguagem ao nível dos alunos e manter um ambiente de escuta respeitosa (Doroteias, 2019-2020; Zimmermann, 2023). Os professores reconhecem que, quando os alunos percebem a relevância da assembleia para

o seu cotidiano escolar, tendem a participar de forma mais ativa e a valorizar os consensos construídos coletivamente.

As assembleias exigem, também, que o professor assuma a função de mediador, promovendo o equilíbrio entre as diferentes posições e assegurando que todos os alunos têm oportunidade de participar. Como sublinham Cunha e Monteiro (2018), o professor mediador deve facilitar a comunicação entre os alunos, ajudar a clarificar interesses divergentes e apoiar a construção de soluções que sejam aceitáveis para o grupo. Esta mediação não é neutra, na medida em que requer do professor a intencionalidade de promover práticas de equidade e de garantir que as crianças que tendem a participar menos encontram espaço para se expressar.

Os professores percebem que a mediação das assembleias contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação, de pensamento crítico e de gestão emocional nos alunos, mas referem, também, que a eficácia desta prática depende da sua continuidade e da regularidade das assembleias. Também os estudos de Hussaini et al. (2024) confirmam que os professores que mantêm assembleias regulares e bem organizadas observam um aumento do envolvimento dos alunos, bem como melhorias no ambiente escolar e nas competências de resolução de conflitos.

O acompanhamento próximo do professor é referido como um elemento fundamental para que as assembleias sejam espaços formativos e também momentos formais de partilha. Este acompanhamento inclui o apoio à organização do espaço, a monitorização das interações entre os alunos, a promoção de práticas de escuta e a valorização das contribuições de todos os participantes (Barros et al., 2024). O professor, ao construir assembleias que valorizam a participação e a escuta, contribui para formar alunos que se reconhecem como cidadãos ativos e que assumem responsabilidades no funcionamento da comunidade escolar. As assembleias, quando promovidas com intencionalidade e continuidade, transformam-se em espaços de aprendizagem democrática que ultrapassam a dimensão curricular e que contribuem para a formação integral das crianças.

Este entendimento reforça que o papel do educador e do professor nas assembleias é dinâmico, exigindo uma escuta sensível, uma mediação consciente e um investimento contínuo na criação de ambientes educativos que favoreçam a participação genuína das crianças.

Capítulo 2: **Caracterização dos Contextos e Diagnóstico**

Ao longo de dois anos, durante quatro semestres, a investigadora esteve inserida, no contexto de estágio, em três instituições de caráter privado e uma instituição de ensino público.

Começando por abordar o primeiro estágio, este foi realizado no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico numa escola de caráter público. Esta está inserida num agrupamento de escolas, situada no Porto, tendo como áreas de intervenção a Educação Pré-Escolar, com três salas, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, acolhendo doze turmas. A escola segue orientações definidas pelo projeto educativo do agrupamento e o horário letivo é distribuído ao longo do dia, com tempo diferenciados para o pré-escolar e para o 1.º ciclo. Os espaços escolares são adequados às faixas etárias presentes nesta escola, com salas amplas e com bastante luz solar. A escola dispõe de computadores e projetores, mas o acesso a equipamentos tecnológicos individuais é reduzido. A nível pedagógico, a escola desenvolve diferentes iniciativas como nas áreas de leitura e escrita, educação ambiental, cidadania e desenvolvimento e promoção do bem-estar socioemocional. As dinâmicas de articulação entre os níveis de ensino são promovidas a partir de reuniões regulares da equipa educativa e momentos de partilha interpares. A formação contínua dos profissionais de educação é incentivada pela direção do agrupamento, com diferentes formações e sessões dedicadas à inovação pedagógica.

No segundo semestre, o estágio foi realizado em Educação Pré-Escolar, num colégio privado, situado em Matosinhos. Este colégio tem como áreas de intervenção a Creche até ao Ensino Secundário. Focando na Educação Pré-Escolar, esta conta com três salas por faixa etária, dos três aos cinco anos. Este colégio prioriza a autonomia, a educação para os valores e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, desde os primeiros anos de vida. O contexto socioeconómico é de nível médio-alto e os encarregados de educação possuem habilitações literárias de nível superior. Neste sentido, existe a implementação de práticas pedagógicas inovadoras com diversos recursos materiais e tecnológicos. Deste modo, os horários são estruturados de forma a

respeitar o ritmo de cada criança. As salas são amplas, organizadas por áreas e equipadas com quadros interativos. As equipas docentes reúnem-se regularmente para planificarem as atividades, colaborando sempre em equipa, de modo a realizarem um acompanhamento e avaliação das crianças. O projeto educativo da instituição reflete uma visão global da educação, com forte enfoque em áreas como a cidadania ativa, sustentabilidade e desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, é valorizada a escuta ativa, a metodologia de trabalho por projeto e a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

No terceiro semestre, o estágio em Educação Pré-Escolar foi concluído numa instituição privada, situada no Porto, cujas valências são Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta instituição acolhe duas salas de creche, três salas de pré-escolar e quatro turmas do 1.º ciclo. A comunidade educativa caracteriza-se por um perfil socioeconómico médio-alto. Em termos de horários, estes são organizados consoante os níveis de ensino, articulados com atividades orientadas, tempos livres e alimentação. Os espaços são adequados às diversas faixas etárias, com salas espaçosas, luminosas, organizadas por áreas de aprendizagem e com diferentes materiais didáticos. As reuniões são realizadas de forma regular para o planeamento das atividades. As dinâmicas de formação contínua incluem formações e reuniões de reflexão pedagógica. É de ressaltar a relação entre escola-família, que é baseada na confiança e respeito, sempre com a participação ativa das famílias em momentos cruciais.

Por fim, no quarto semestre, o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizado numa instituição de carácter privado, localizada na Foz do Douro, no Porto. Esta instituição não integra um agrupamento, funcionando de forma autónoma. Desta forma, abrange as seguintes valências: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo. A comunidade educativa apresenta, de um modo geral, um perfil socioeconómico médio-alto. A organização desta instituição vai ao encontro dos princípios referidos no projeto educativo, dado que os horários das atividades letivas, em concreto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrem da parte da manhã e início da tarde. Os espaços estão adequados à faixa etária das crianças, existindo dois espaços exteriores: um para as crianças com idades compreendidas entre três e cinco anos e outro para

os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo. As salas são acolhedoras, bem organizadas e com muita luminosidade, existindo recursos tecnológicos como quadros interativos, tablets e computadores. Os profissionais de educação realizam as planificações semanais por ano de escolaridade, reunindo todas as semanas para as planificar. Isto traduz o trabalho em equipa e a colaboração que é vivida nesta instituição.

Neste seguimento e com a análise dos contextos educativos, torna-se essencial refletir sobre como se concretiza a participação das crianças no seu processo de aprendizagem, interligando sempre com o tema abordado com o presente estudo.

Sendo assim, durante a observação em contexto público foi possível verificar a existência de assembleias sistemáticas, realizadas todas as semanas. Estas assembleias eram conduzidas pelos alunos e moderadas pelo professor, diversificando os papéis ao longo das mesmas. Ao longo destas assembleias, os alunos debatiam temas relevantes e encontravam soluções para os problemas que surgiam. Com esta prática, observamos que era uma turma que conseguia resolver os conflitos e problemas, através da comunicação e da procura de soluções para os resolver. Isto desenvolveu competências nos alunos, tais como a cooperação, a empatia e a escuta ativa, reforçando o papel dos mesmos e valorizando a sua participação.

Em contrapartida, nas instituições privadas, embora seja notório um investimento no bem-estar, na autonomia e escuta ativa das crianças, não foram verificadas a dinamização de assembleias. A participação das crianças surgia de forma espontânea, integrada no dia a dia de sala, através do diálogo com os profissionais de educação. No entanto, esta abordagem, ainda que correta, não estrutura de modo sistemático oportunidades de decisão, o que pode limitar a vivência de processos democráticos.

No seguimento destas experiências, considerou-se pertinente realizar este estudo e aplicar um questionário a profissionais de educação, para que compreender a perceção dos educadores e professores que dinamizam assembleias de forma regular nos seus contextos. Desta forma, torna-se fundamental entender como é que os docentes interpretam, valorizam e

operacionalizam estes momentos em sala. Sendo assim, esta percepção vai permitir a outros profissionais de educação que entendam que as assembleias são fulcrais para promover a cidadania, a escuta ativa, a responsabilidade e a ajudar a gerir as emoções. Deste modo, este estudo pretende que os profissionais de educação reflitam e promovam a participação das crianças e o seu papel central no seu percurso de aprendizagem.

II- Enquadramento Metodológico

Capítulo 3: **Desenho Metodológico**

No âmbito da presente investigação, optou-se por uma abordagem quantitativa, dado que esta permite uma recolha sistemática de dados passíveis de quantificação, visando descrever, organizar e interpretar informações de forma objetiva. De acordo com Fortin (2003), a metodologia quantitativa caracteriza-se por um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, com base em factos objetivos, fenómenos e acontecimentos que existem independentemente da intervenção do investigador. Este tipo de abordagem proporciona uma análise isenta de subjetividade, permitindo o tratamento estatístico dos dados e a identificação de padrões e tendências.

3.1. Desenho da Investigação

A investigação desenvolvida neste estudo insere-se no campo da análise extensiva, tal como definida por Greenwood (1965), uma vez que se centra na observação de um número alargado de participantes, recolhendo respostas que podem ser tratadas quantitativamente e comparadas entre si. A análise extensiva permite alcançar uma visão mais alargada das perceções partilhadas por diferentes profissionais de educação relativamente à participação das crianças em assembleias escolares, sem recorrer a métodos intrusivos ou à observação direta.

Com o objetivo de aceder às perceções dos educadores e professores sobre as práticas de assembleias de turma, a metodologia adotada recorreu ao inquérito por questionário de autorrelato. Este tipo de instrumento é utilizado em estudos de natureza quantitativa, sendo considerado, segundo Campenhoudt et al. (2017), uma estratégia eficaz para recolher dados sobre a situação social, profissional ou familiar dos inquiridos, bem como sobre as suas atitudes, opiniões, expectativas e experiências pessoais. O questionário permite recolher de forma padronizada um conjunto de respostas suscetíveis de serem tratadas e analisadas estatisticamente.

Segundo Campenhoudt et. al. (2017), a utilização de questionários apresenta diversas vantagens, nomeadamente a possibilidade de quantificar um grande volume de dados, a rapidez na recolha e tratamento das respostas, o acesso a participantes distribuídos por diferentes regiões, a garantia de anonimato e a facilidade de generalização dos resultados. Contudo, este método também comporta desafios, nomeadamente o risco de recolher respostas pouco aprofundadas, a possibilidade de omissões ou não resposta a algumas questões e a necessidade de assegurar que os inquiridos compreendem de forma inequívoca todas as perguntas formuladas.

As potencialidades e desafios inerentes ao inquérito por questionário estão sintetizados na tabela 2, adaptada de Sá et al. (2021):

Tabela 2:

Potencialidades e Desafios do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário	
Potencialidades	Desafios
- Padronização e apresentação uniforme.	-Carece de um consentimento informado para assegurar a participação dos inquiridos.
- Extensividade: permite um número elevado de questões, respostas e informações mais amplas dos participantes.	-Muito direto, não permitindo recolher testemunhos e interpretações mais profundas.
-Organização de resultados e fácil análise.	-O grau de profundidade é pequeno no que se refere à informação recolhida.
-Rápido na recolha, análise e tratamento de dados.	- Eventual falta de respostas por parte dos inquiridos.
-Aquisição de uma maior representatividade da amostra, podendo alcançar amostragens significativas.	-A representatividade da população não é absoluta.
-Objetividade e facilidade de análise das respetivas respostas.	-Requer ponderação e adequação ao tipo de perguntas.
-Proporciona uma generalização de resultados.	-Pode privilegiar determinados objetivos de análise.

Adaptado de Sá et. al., 2021, p.31.

A aplicação do questionário de autorrelato no presente estudo visa proporcionar uma leitura sistematizada sobre as práticas pedagógicas e as concepções dos participantes relativamente às assembleias escolares, permitindo a análise quantitativa das tendências e dos padrões existentes. O desenho metodológico foi delineado de forma a dar resposta à seguinte pergunta de partida: de que modo os educadores e professores percecionam a participação das crianças e dos alunos em assembleias escolares?

A partir desta questão central, foi definido o objetivo geral do estudo, que consiste em compreender as percepções e práticas dos profissionais de educação relativamente à participação de crianças e alunos em assembleias escolares, enquanto dispositivos de expressão, cidadania e convivência democrática.

Para operacionalizar este objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as percepções dos profissionais de educação sobre o papel das assembleias enquanto dispositivos de participação democrática;
- b) avaliar a forma como as crianças participam nas assembleias e os fatores que influenciam essa participação;
- c) explorar os efeitos percebidos das assembleias no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças e dos alunos; e
- d) verificar a frequência, os formatos e a continuidade das assembleias nos diferentes contextos educativos.

Com base nestes objetivos, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: a maioria dos profissionais reconhece as assembleias escolares como um instrumento importante de participação democrática infantil;

H2: os temas mais discutidos nas assembleias relacionam-se com regras de convivência, resolução de conflitos e propostas de melhoria do ambiente escolar;

H3: os profissionais referem que as crianças participam de forma ativa, sobretudo quando se sentem escutadas e valorizadas; e

H4: as assembleias são vistas como promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta e autorregulação.

A definição da pergunta de partida, dos objetivos e das hipóteses estruturou de forma clara e rigorosa o percurso metodológico desta investigação, possibilitando a construção de um questionário alinhado com as finalidades do estudo e adequado à recolha de dados que permitam dar resposta às problemáticas identificadas.

3.2. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 54 participantes, todos profissionais de educação com experiência na dinamização de assembleias em contexto de sala de aula, no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Relativamente ao género, conforme se pode verificar no gráfico 1, a maioria dos participantes identifica-se como feminino (n = 51; 94,4 %), verificando-se a presença de dois participantes do género masculino (3,7 %) e um participante que indicou a opção "não se aplica" (1,9 %).

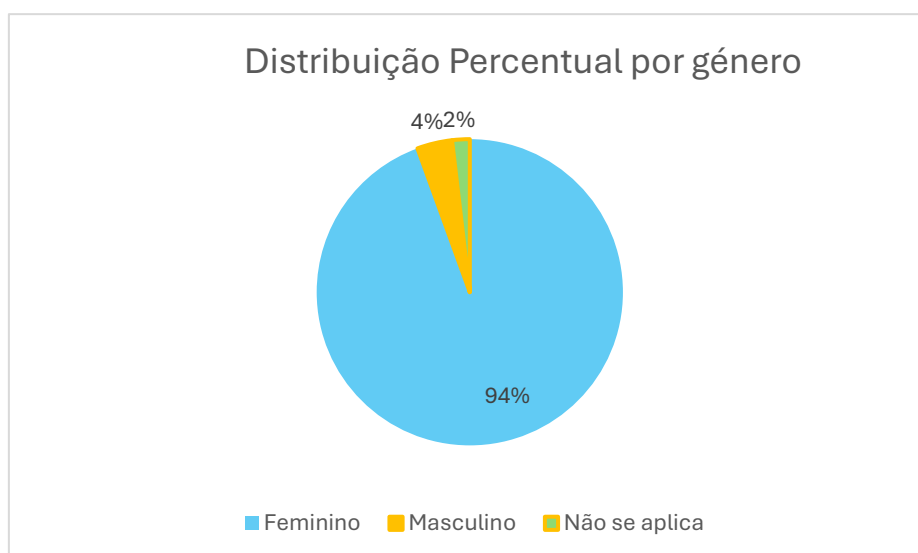


Gráfico 1:

Amostra de participantes

No gráfico 2, quanto à faixa etária, observa-se uma maior concentração de participantes entre os 40 e os 49 anos, com um total de 15 respostas, seguida das faixas etárias dos 20–29 anos e dos 30–39 anos.

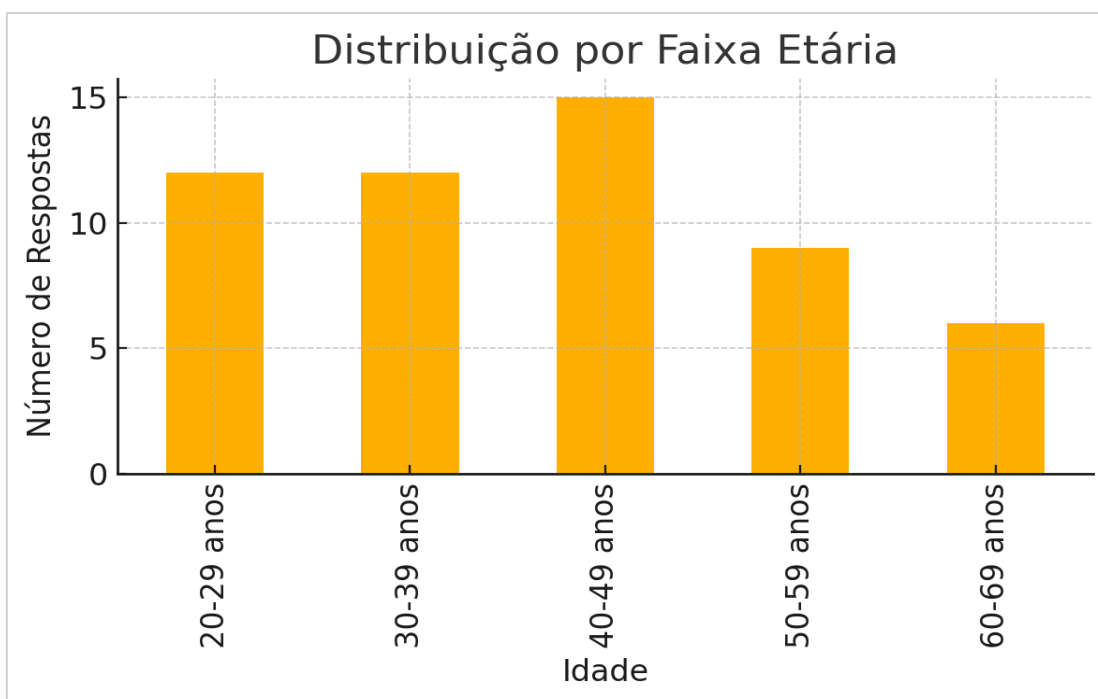


Gráfico 2:

Distribuição por Faixa Etária

Este dado evidencia uma participação de profissionais com experiência consolidada, bem como a presença de participantes em início de carreira.

Quanto à profissão, a maioria dos inquiridos desempenha funções como Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ($n = 27$; 50,0 %), seguida das Educadoras de Infância ($n = 22$; 40,7 %). A amostra inclui ainda cinco participantes (9,3 %) 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.

No que se refere ao tempo de experiência profissional, conforme explicita o gráfico 3, verifica-se uma maior incidência de participantes com 1 a 5 anos de experiência, o que sugere um número relevante de profissionais em fase inicial de carreira. Seguem-se os participantes com 6 a 10 anos de experiência, bem como outros grupos com 16 a 20 anos, 21 a 25 anos e 26 a 30 anos de exercício profissional, ainda que em menor número.

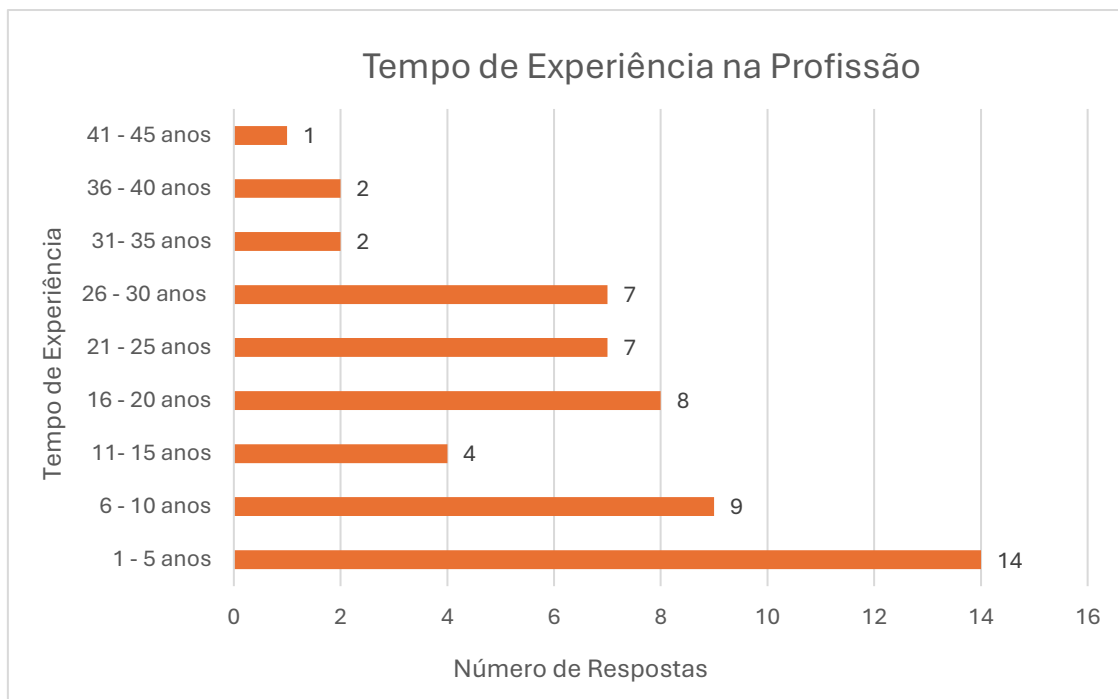


Gráfico 3:

Tempo de Experiência na Profissão

Esta composição da amostra, diversificada em termos de idade e tempo de serviço, permite captar percepções provenientes de diferentes momentos da carreira profissional, o que enriquece a análise das práticas e das concepções sobre a participação das crianças em assembleias escolares.

3.3. Instrumentos e Medidas

O instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo consistiu num questionário de autorrelato, elaborado pela própria investigadora com base nos referenciais teóricos sistematizados na revisão da literatura. A construção do questionário foi realizada de forma a assegurar a sua pertinência e adequação aos objetivos específicos da investigação, permitindo uma recolha de dados diretamente relacionada com a problemática em análise. Este questionário visou recolher informações acerca das percepções dos profissionais de educação relativamente à participação das crianças e alunos em contextos de assembleias escolares, tendo como destinatários educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O questionário foi concebido para ser respondido de

forma autónoma, sem necessidade de supervisão, e permitiu a recolha de dados quantitativos suscetíveis de tratamento estatístico descritivo. O tempo médio estimado para o preenchimento do questionário foi reduzido, o que contribuiu para a taxa de resposta obtida.

O questionário iniciou-se com uma introdução que contemplava o consentimento informado (cfr. apêndice 1), assegurando que a participação era voluntária, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes. Seguidamente, foram recolhidas informações relativas à caracterização sociodemográfica dos participantes, incluindo variáveis como género, idade, profissão e tempo de experiência profissional, de forma a permitir uma descrição detalhada da amostra. A secção seguinte incluiu um conjunto de questões especificamente direcionadas ao tema das assembleias de turma, procurando captar as perceções dos participantes sobre diferentes dimensões associadas à participação das crianças (cfr. apêndice 2). As questões apresentadas nesta secção procuraram avaliar a perceção dos profissionais quanto ao contributo das assembleias para o desenvolvimento socioemocional das crianças, a compreensão dos alunos sobre o funcionamento e propósito das assembleias, a promoção da escuta ativa pelos educadores e professores, os desafios enfrentados na promoção de uma participação equitativa e a necessidade de formação específica para a dinamização destas práticas. As respostas foram recolhidas através de uma escala de Likert de cinco pontos, estruturada nas opções discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente, permitindo aferir o grau de concordância dos participantes relativamente às diferentes afirmações propostas. A utilização desta escala viabilizou a análise das perceções de forma quantitativa, possibilitando a identificação de tendências e padrões nos dados recolhidos.

A construção do questionário foi fundamentada teoricamente em autores de referência, nomeadamente Formosinho et al. (2011), Bastos e Veiga (2016), Cortesão e Jesus (2022) e Soares et. al (2024), entre outros, assegurando assim a validade de conteúdo do instrumento. Não obstante, o questionário não foi submetido a um processo formal de validação estatística, como análise fatorial ou cálculo do coeficiente de consistência interna, o que constitui uma limitação

metodológica que deverá ser reconhecida. O formato online do questionário, disponibilizado através da plataforma Microsoft Forms, proporcionou um acesso facilitado e eficiente aos participantes, permitindo uma maior abrangência geográfica e uma recolha célere de dados. No entanto, importa referir que a metodologia utilizada, centrada no autorrelato, recolheu essencialmente percepções e não dados de natureza observacional ou triangulados com outras fontes, o que poderá condicionar a profundidade e a generalização dos resultados obtidos.

O questionário revelou-se adequado para responder aos objetivos definidos no presente estudo, proporcionando uma visão estruturada e coerente sobre as práticas e conceções dos profissionais de educação no que respeita à participação das crianças e alunos em assembleias escolares. A análise das respostas obtidas contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das percepções dos participantes relativamente ao impacto e aos desafios associados à implementação desta prática educativa no contexto escolar.

3.4. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados no presente estudo foi realizada com recurso a um questionário de autorrelato, disponibilizado em formato online através da plataforma Microsoft Forms. A opção por este formato visou facilitar o acesso dos participantes ao instrumento, permitindo uma disseminação do questionário e garantindo a possibilidade de participação de profissionais de diferentes contextos geográficos e institucionais. O procedimento de recolha de dados foi iniciado a 27 de janeiro de 2025 e decorreu até 6 de junho de 2025, assegurando um período alargado para que os participantes pudessem, de forma voluntária, responder ao questionário no tempo que lhes fosse mais conveniente.

A amostragem utilizada no estudo foi do tipo não probabilística por conveniência, tendo sido contactados educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de redes sociais, contactos institucionais e da rede pessoal da investigadora. Este método permitiu o acesso a uma amostra diversificada, ainda que limitada às redes de contacto existentes, não garantindo, por isso, a representatividade estatística da população em estudo. A recolha de

dados foi realizada de forma autónoma pelos participantes, sem mediação ou supervisão direta, assegurando o anonimato e a confidencialidade das respostas recolhidas. O formato online apresentou-se como uma solução prática e eficaz para a recolha de dados junto de profissionais com agendas potencialmente sobrecarregadas, favorecendo uma participação mais alargada.

Este procedimento metodológico foi adequado aos objetivos do estudo, permitindo recolher, de forma expedita, perceções de diferentes profissionais de educação sobre a participação das crianças em assembleias escolares. No entanto, importa reconhecer que a utilização de um questionário online, baseado exclusivamente em autorrelato, constitui uma limitação do estudo, na medida em que os dados recolhidos traduzem perceções subjetivas não trianguladas com outras fontes, como observações diretas ou entrevistas. Esta limitação deverá ser considerada na interpretação dos resultados e na definição de propostas para investigações futuras.

3.5. Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos no presente estudo foi realizada com recurso a procedimentos estatísticos descritivos, utilizando a plataforma Microsoft Excel como ferramenta de apoio. A utilização deste software permitiu organizar, estruturar e apresentar os dados de forma sistemática, assegurando a sua adequada interpretação e facilitando a construção de tabelas e gráficos ilustrativos das respostas obtidas. O recurso a análises descritivas visou descrever as frequências absolutas e relativas das respostas, bem como visualizar a distribuição das variáveis analisadas.

A análise descritiva dos dados concentrou-se na identificação das tendências gerais, através da observação da distribuição percentual das respostas aos diferentes itens do questionário. Este procedimento permitiu explorar as perceções dos participantes quanto à participação das crianças em assembleias escolares e compreender a caracterização sociodemográfica da amostra, elementos fundamentais para a interpretação global dos resultados. Foi ainda realizada uma verificação cuidadosa das respostas, assegurando a deteção de

eventuais omissões ou respostas em branco que pudessem comprometer a integridade dos dados.

A abordagem adotada encontra respaldo na perspectiva defendida por Falcão e Régnier (2000), que sublinham a importância de transformar os dados recolhidos de modo a torná-los mais acessíveis à interpretação e à visualização, permitindo identificar relações que, de forma imediata, não seriam evidentes. Assim, os dados organizados e apresentados sob diferentes formas gráficas favoreceram a observação das principais tendências, oferecendo ao investigador um ponto de vista mais claro sobre os fenómenos em análise. Na mesma lógica, Santos e Henriques (2021) destacam a estatística como instrumento importante para a organização, apresentação e interpretação dos dados recolhidos. A opção por procedimentos estatísticos descritivos foi adequada à natureza do estudo, dado que o objetivo consistiu na análise das percepções dos profissionais de educação, sem pretensões de generalização inferencial.

O processo de análise permitiu consolidar a informação recolhida e estruturar uma leitura rigorosa dos dados, possibilitando a descrição das práticas e percepções dos profissionais relativamente à participação das crianças em assembleias de turma. A interpretação dos resultados foi realizada de forma integrada, considerando o contexto das respostas e as características da amostra, assegurando uma leitura crítica e consistente com os objetivos da investigação.

Capítulo 4: Apresentação dos Resultados

A análise das respostas obtidas neste estudo permite constatar que a maioria dos profissionais de educação participantes atribui um elevado valor às assembleias de grupo ou turma, considerando-as fundamentais para promover a participação ativa das crianças e alunos. Relativamente à questão que avalia a importância das assembleias para a participação ativa, 61,11% dos inquiridos manifestaram concordar totalmente, enquanto 37,04% indicaram concordar, resultando num total de 98,15% de respostas favoráveis. Apenas 1,85% dos participantes demonstraram discordância em relação a esta afirmação.

No que respeita ao contributo das assembleias para o desenvolvimento das competências de cidadania, a totalidade dos participantes expressou concordância, sendo que 68,52% afirmaram concordar totalmente e 31,48% declararam concordar. Não se registaram respostas neutras ou discordantes relativamente a este item.

Quanto ao impacto das assembleias no desenvolvimento socioemocional das crianças e alunos, podemos constatar com o gráfico 4, que os dados revelam que 59,3% dos participantes concordaram totalmente que estas dinâmicas promovem estas competências, enquanto 38,9% afirmaram concordar. Apenas 1,9% dos inquiridos expressaram discordância.

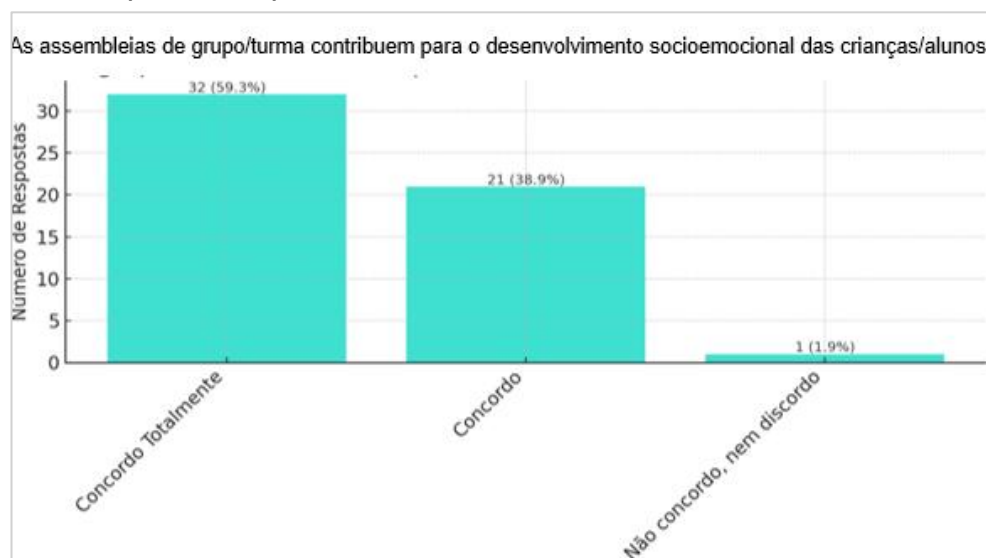


Gráfico 4:

Contributo das assembleias para o desenvolvimento socioemocional das crianças/alunos

No que se refere à contribuição das assembleias para a melhoria do ambiente na sala de aula, 48,1% dos profissionais declararam concordar totalmente com esta afirmação e 48,1% afirmaram concordar. Uma minoria de 3,70% manifestou discordância neste item, como é possível observar no gráfico 5.

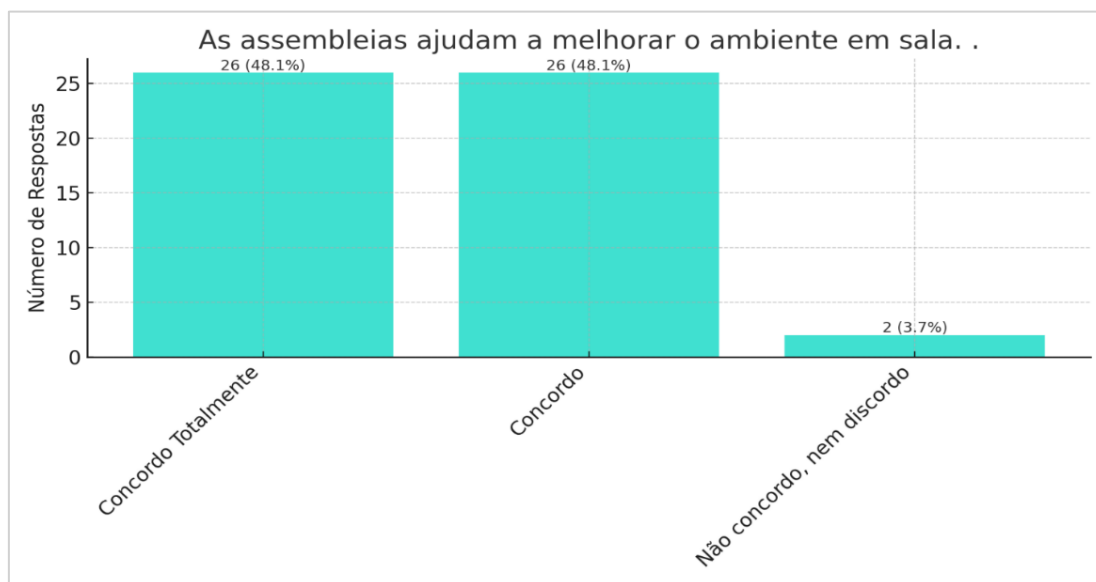


Gráfico 5:

As assembleias ajudam a melhorar o ambiente em sala

Relativamente à estrutura das assembleias, 31,48% dos participantes afirmaram concordar totalmente que as assembleias seguem uma estrutura pré-definida pelo adulto e 25,93% expressaram concordância. Por outro lado, 20,37% dos inquiridos discordaram desta caracterização, enquanto 22,22% indicaram que a questão não se aplicava ao seu contexto de prática.

A análise das respostas relativas à participação das crianças enquanto moderadoras ou responsáveis nas assembleias, como podemos observar no gráfico 6, mostra que 40,7% dos profissionais concordaram totalmente com esta prática e 50% concordaram. Apenas 9,3% assinalaram que esta realidade não se aplica ao seu contexto.

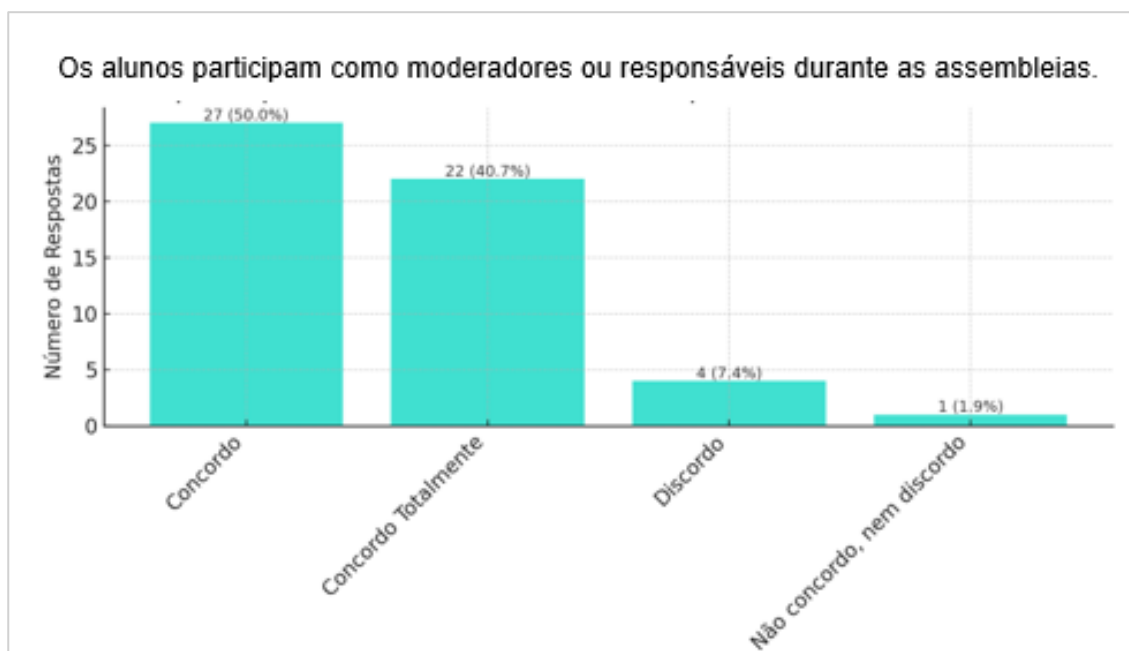


Gráfico 6:

Os alunos participam como moderadores ou responsáveis durante as assembleias

Quanto à compreensão do propósito das assembleias por parte das crianças e alunos, como observamos no gráfico 7, 37% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 53,7%% declararam concordar. Cerca de 9,3% dos inquiridos consideraram que esta questão não se aplica.

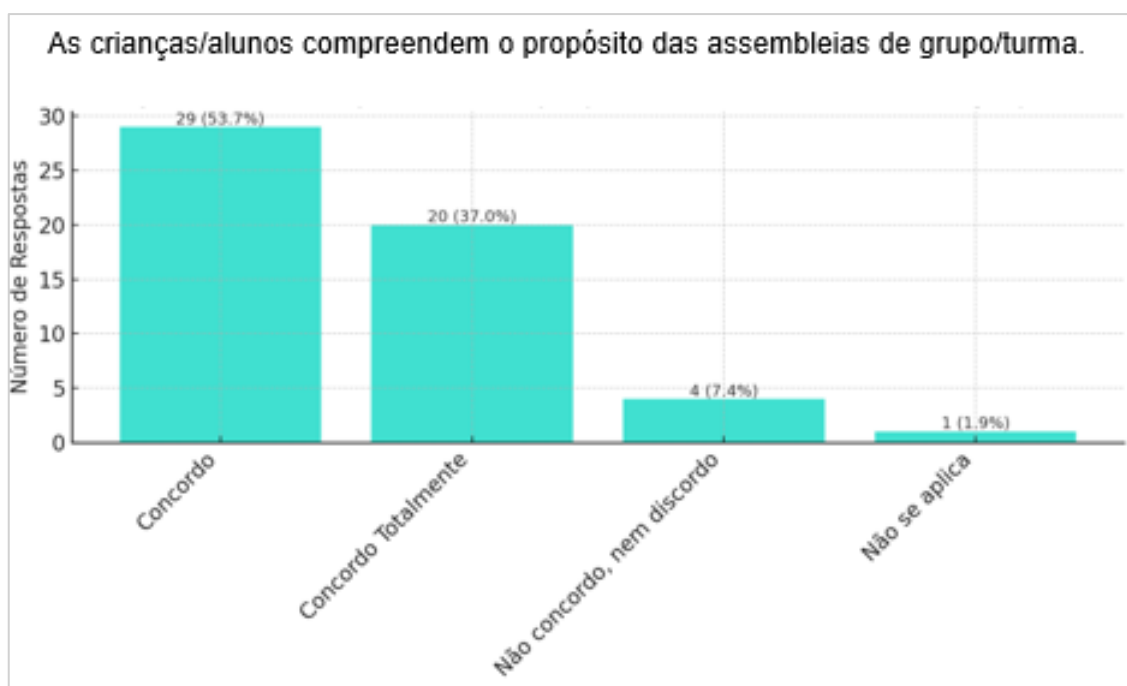


Gráfico 7:

As crianças/alunos compreendem o propósito das assembleias de grupo/turma

A escuta ativa das opiniões dos alunos como estratégia de promoção da participação nas assembleias foi igualmente valorizada, sendo que 57,4% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 37% concordaram. Apenas 5,6% indicaram que esta questão não se aplica à sua prática profissional, como é visível no gráfico 8.

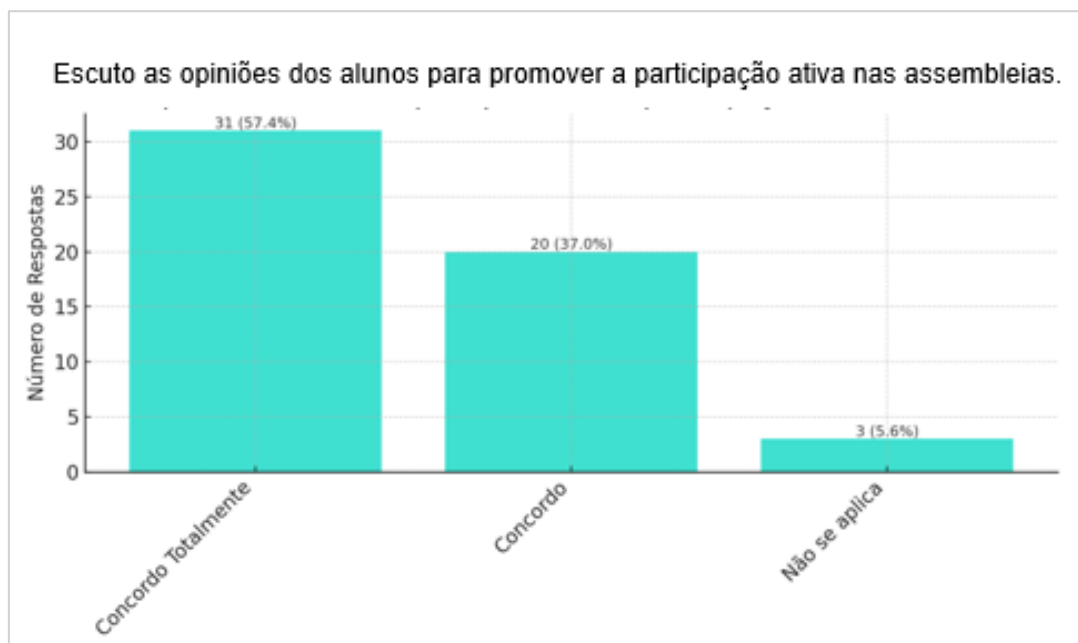


Gráfico 8:

Escuto a opinião dos alunos para promover a participação ativa nas assembleias

No item que explora o conforto das crianças em partilhar as suas opiniões durante as assembleias, 37,04% dos profissionais afirmaram concordar totalmente e 48,15% concordaram, enquanto 14,81% assinalaram que esta questão não se aplica ao seu contexto. A evolução gradual da participação das crianças e alunos ao longo do tempo foi também analisada. Neste item, 38,9% dos participantes afirmaram concordar totalmente que esta evolução é visível e 48,1% manifestaram concordância. Cerca de 13% consideraram que este item não se aplica à sua realidade profissional, como constatamos no gráfico 9.

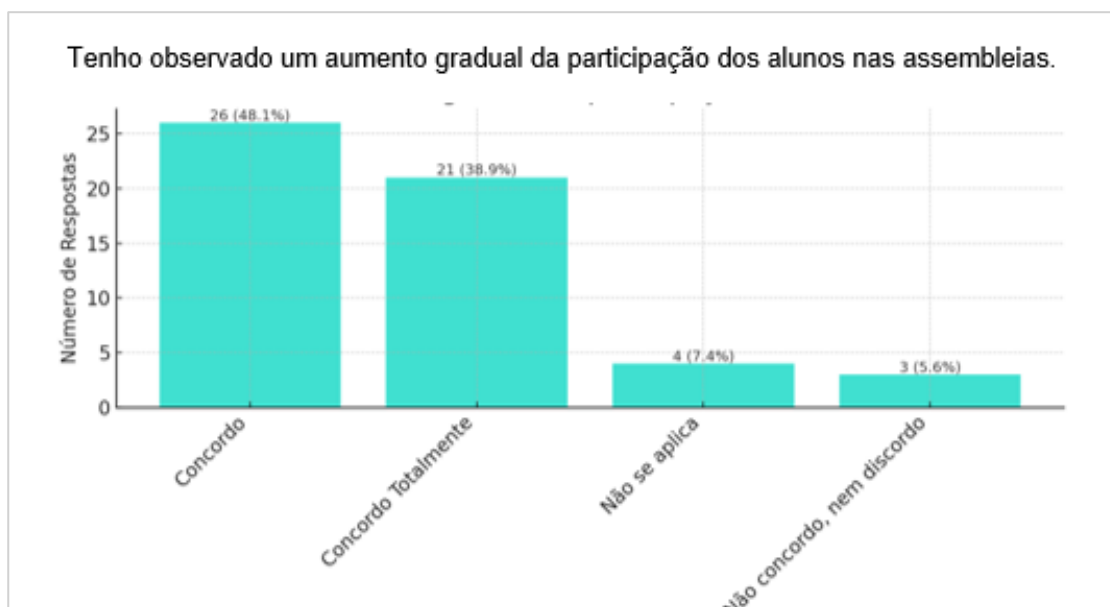


Gráfico 9:

Tenho observado um aumento gradual da participação dos alunos nas assembleias

Relativamente aos desafios associados à promoção da participação equitativa de todos os alunos nas assembleias, como explicita o gráfico 10, 24,1% dos profissionais afirmaram concordar totalmente que enfrentam esta dificuldade e 48,1% concordaram. Apenas 7,4% manifestaram discordância e 20,4% referiram que esta questão não se aplica ao seu contexto.

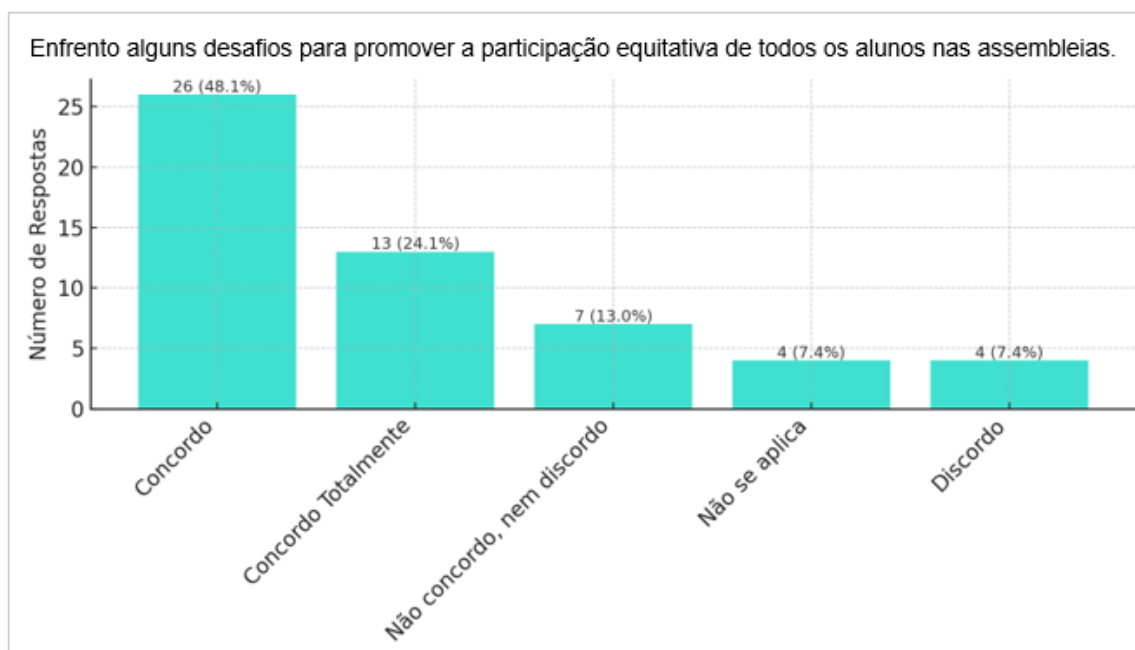


Gráfico 10:

Enfrento alguns desafios para promover a participação equitativa de todos os alunos nas assembleias

Já ao que se refere à percepção sobre a capacidade das crianças para resolver problemas no âmbito das assembleias, 35,19% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 40,74% concordaram. Cerca de 24,07% consideraram que esta questão não se aplica à sua realidade educativa.

Quando questionados sobre a capacidade das assembleias para estimular o pensamento crítico e reflexivo das crianças, 57,4% dos profissionais afirmaram concordar totalmente e 40,7% concordaram. Apenas 1,9% indicaram que este item não se aplica ao seu contexto, como visualizamos no gráfico 11.

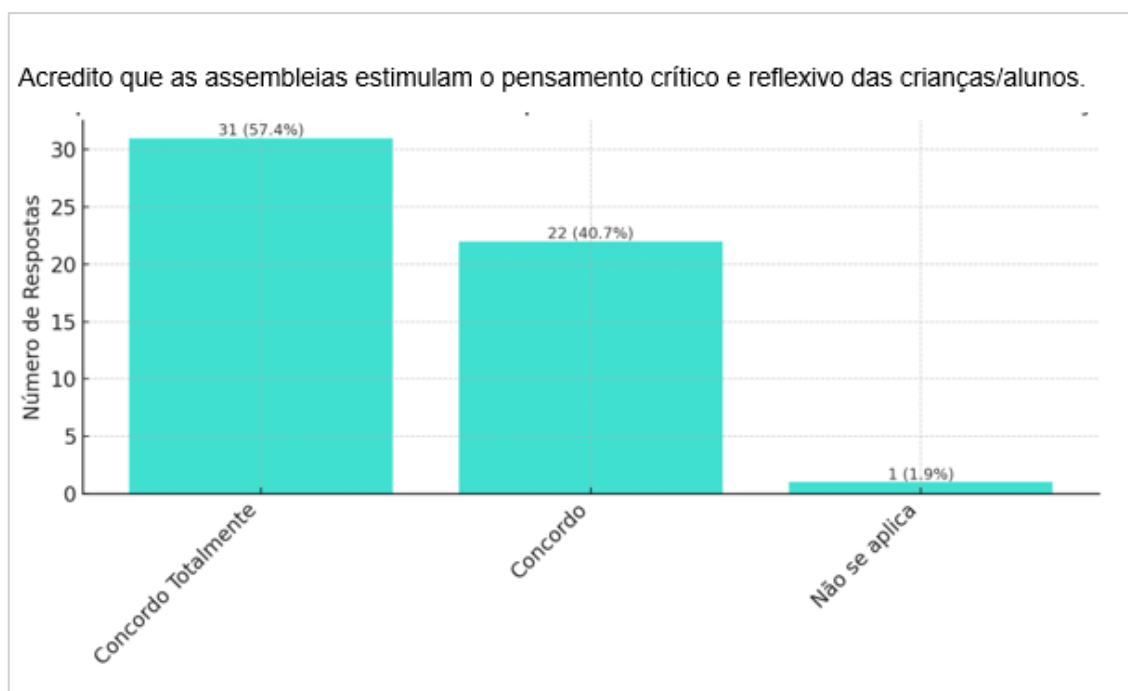


Gráfico 11:

Acredito que as assembleias estimulam o pensamento crítico e reflexivo das crianças/alunos.

A evolução observada na capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos desde a implementação das assembleias foi também considerada. Relativamente a este item, 33,33% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 37,04% concordaram. Cerca de 29,63% assinalaram que esta questão não se aplica.

No item que aborda a percepção sobre a capacidade dos alunos para gerir conflitos após estarem familiarizados com a dinâmica das assembleias, 38,89% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 35,19% concordaram. Cerca de 25,93% referiram que esta questão não se aplica ao seu contexto educativo.

A prática das assembleias foi recomendada pelos profissionais inquiridos. Relativamente à questão que avalia se seria benéfico para outros docentes adotar esta prática, 57,4% dos participantes afirmaram concordar totalmente e 38,9% concordaram. Apenas 3,7% registaram uma posição neutra, como é possível verificar no gráfico 12.

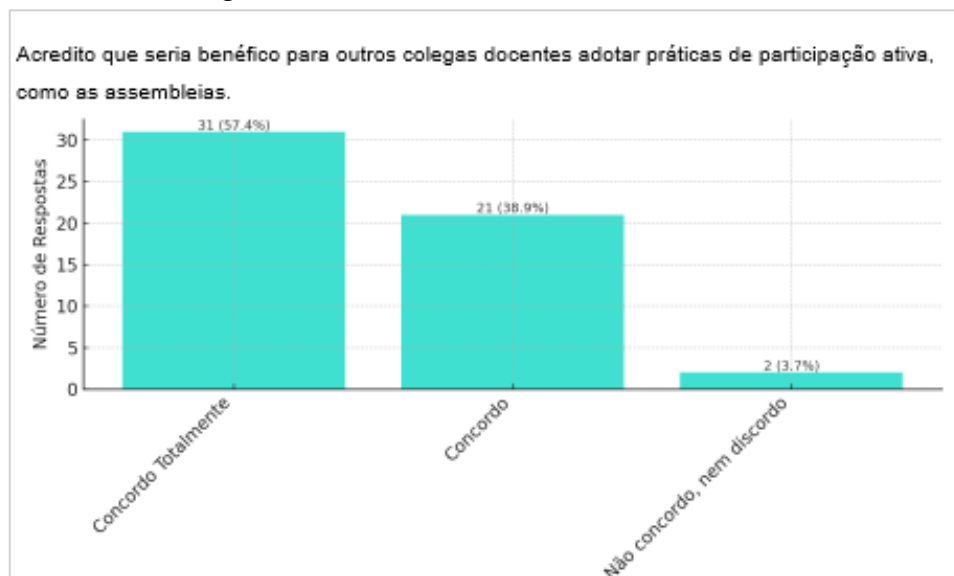


Gráfico 12:

Adoção de práticas pedagógicas de participação ativa

A necessidade de formação específica para docentes sobre a temática das assembleias foi também destacada, sendo que 59,3% dos profissionais concordaram totalmente e 35,2% concordaram com esta necessidade. Apenas 5,6% expressaram uma posição neutra, como observamos no gráfico 13.

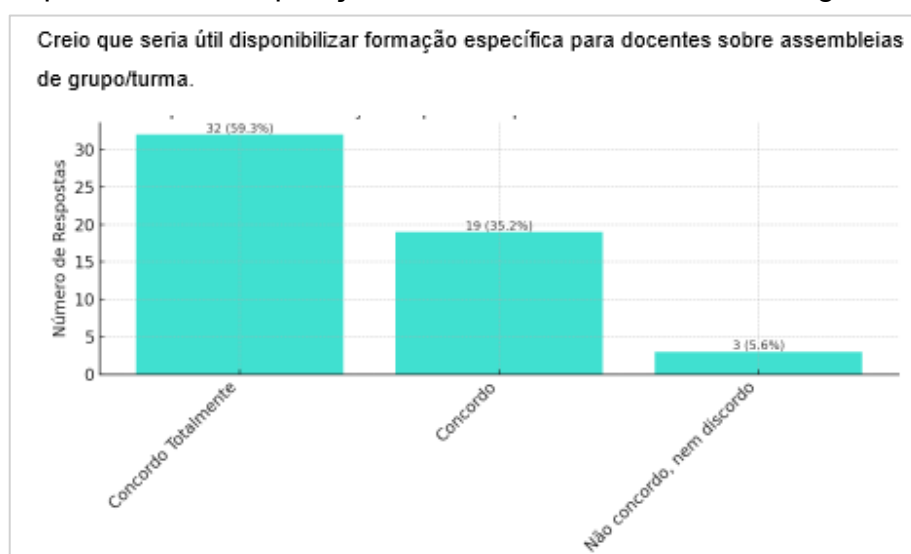


Gráfico 13:

Disponibilização de formação específica para docentes sobre assembleias

Finalmente, quanto à percepção sobre a eficácia das assembleias na promoção de um ambiente democrático em sala, 57,4% dos participantes afirmaram concordar totalmente, 40,7% concordaram e 1,9% mantiveram-se neutros, como explicita o gráfico 14.

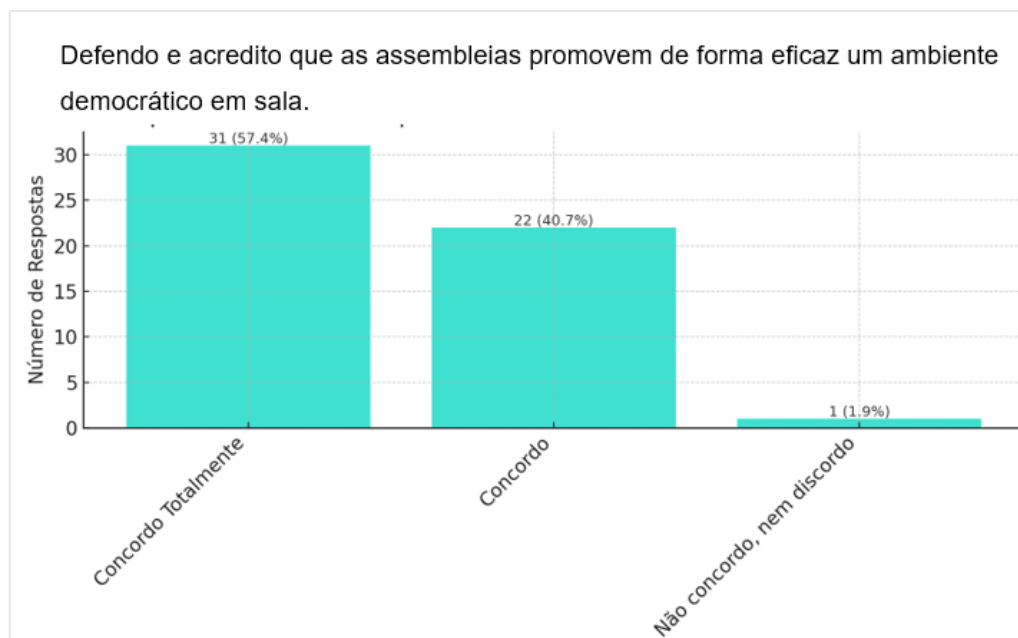


Gráfico 14:

Defendo e acredito que as assembleias promovem de forma eficaz um ambiente democrático em sala

Capítulo 5: **Discussão dos Resultados**

A análise das respostas obtidas através do questionário de autorrelato permite refletir sobre as percepções dos profissionais de educação relativamente à realização das assembleias de turma. Os resultados evidenciam uma valorização expressiva das assembleias enquanto dispositivos que promovem a participação democrática, a cidadania e a convivência entre as crianças e os alunos.

No que respeita à percepção dos educadores e professores sobre a relevância das assembleias, os dados evidenciam um consenso alargado sobre a importância destas dinâmicas. A totalidade dos participantes considera que as assembleias são essenciais para a educação para a cidadania, e 98,15% reconhecem que estas práticas são fundamentais para a promoção da participação ativa das crianças. Este resultado é congruente com a perspetiva de Trevisan (2012), que defende a participação como um elemento central da cidadania, enquanto direito e também como a possibilidade concreta de integração num coletivo e de ver reconhecidas as suas opiniões (Trevisan, 2012, p. 354). Deste modo, os dados sugerem que os profissionais atribuem um valor educativo significativo às assembleias enquanto espaços que asseguram a escuta e a participação das crianças.

Relativamente ao impacto das assembleias no desenvolvimento socioemocional das crianças e alunos, a maioria dos participantes (98,15%) considera que estas dinâmicas contribuem para a construção de competências sociais e emocionais. Este resultado confirma as conceções de Carvalho et al. (2016), que identificam as assembleias como práticas pedagógicas eficazes na promoção de aprendizagens socioemocionais essenciais para a atuação num contexto social em permanente transformação (Carvalho et al., 2016, p. 25). Os profissionais reconhecem que as assembleias proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa e a autorregulação, fundamentais para a convivência em ambientes democráticos.

A percepção sobre o impacto das assembleias no ambiente em sala também é positiva. Como ilustrado no gráfico 5, 96,2% dos participantes consideram que as assembleias contribuem para a melhoria do ambiente em sala. Este resultado

reforça a concepção das assembleias como espaços que, além de promoverem a participação, favorecem a construção de ambientes mais colaborativos, baseados no diálogo e na corresponsabilização.

A análise dos dados revela ainda que os profissionais reconhecem as assembleias como contextos promotores do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Cerca de 96,3% dos inquiridos concordam ou concordam totalmente que as assembleias estimulam estas competências. Estes dados estão em consonância com as concepções teóricas que defendem que a participação ativa das crianças nos processos educativos contribui para a construção de capacidades de análise, argumentação e tomada de decisão fundamentada (Soares et. al., 2024). As assembleias são, assim, entendidas como espaços formativos para a cidadania, onde as crianças desenvolvem uma compreensão crítica das situações que as envolvem e aprendem a propor soluções adequadas.

A participação ativa das crianças foi igualmente destacada pelos profissionais. De acordo com Cortesão e Jesus (2022), a participação das crianças constitui um eixo central para a construção de sociedades mais justas e democráticas, sendo a escola um espaço privilegiado para a vivência dessa participação. Assim, os dados obtidos evidenciam que a maioria dos inquiridos reconhece que os alunos assumem papéis de moderação e responsabilidade durante as assembleias (90,7%). Esta perceção sugere um afastamento de modelos educativos centrados exclusivamente no adulto e uma aproximação a práticas pedagógicas que colocam a criança no centro da sua aprendizagem. Contudo, cerca de 7,4% dos participantes discordam que as crianças desempenhem estes papéis, o que aponta para a persistência de contextos educativos onde a participação continua a ser limitada ou insuficientemente promovida. Estes resultados reforçam a importância de uma reflexão crítica sobre as condições concretas que as escolas oferecem para o exercício da participação.

A compreensão do propósito das assembleias pelas crianças foi igualmente reconhecida pelos profissionais, com 90,7% dos participantes a concordar ou concordar totalmente que os alunos compreendem o significado e os objetivos destas dinâmicas. Esta perceção encontra suporte nas Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), que reforçam a importância de envolver as crianças na organização dos espaços educativos e nas decisões que lhes dizem respeito, de modo a promover a autonomia e a participação consciente (OCEPE, 2016, p. 26).

A escuta ativa das opiniões das crianças foi também valorizada pela maioria dos profissionais, como ilustrado no gráfico 8. Estes resultados articulam-se com a proposta de Formosinho e Azevedo (2008), que destacam que, quando as crianças se sentem escutadas e valorizadas, estão mais motivadas para partilhar sentimentos, pensamentos e interesses, e desenvolvem a capacidade de compreender a perspetiva dos outros (Formosinho & Azevedo, 2008, p. 139). Estes dados sugerem que a escuta ativa dos adultos constitui um fator potenciador da participação das crianças e da sua progressiva autonomia nas assembleias.

A análise dos resultados revela também que os profissionais observam um aumento gradual da participação dos alunos nas assembleias, o que indica que a continuidade destas práticas potencia a apropriação progressiva por parte das crianças e reforça a sua implicação nos processos de decisão.

No que diz respeito à estrutura das assembleias, os dados indicam que 57,41% dos inquiridos reconhecem que as assembleias seguem uma estrutura pré-definida pelo adulto, enquanto 20,37% discordam desta caracterização. Estes resultados sugerem a existência de práticas diversificadas, com diferentes níveis de abertura à participação das crianças na definição das etapas das assembleias. A tensão entre a necessidade de estrutura e a promoção da autonomia das crianças é evidente e está em consonância com a reflexão de Filipe et al. (2022), que defendem que o papel do adulto deve ser o de criar possibilidades para que a criança se escute a si mesma, defina as suas intenções e participe nas decisões grupais (Filipe et al., 2022, p. 61). Deste modo, a estrutura das assembleias pode ser flexível e construída de forma negociada, valorizando a participação das crianças sem descurar a necessidade de garantir a organização e a coerência das sessões.

A atuação do adulto como mediador foi igualmente destacada, remetendo para a necessidade de equilíbrio entre a orientação e a escuta. Como afirmam

Cunha e Monteiro (2018), o mediador deve facilitar a comunicação, compreender os interesses em jogo e garantir a clareza dos processos, assegurando que todas as crianças compreendem o que está a ser discutido (Cunha & Monteiro, 2018, p. 126). Neste contexto, o adulto é responsável por criar condições para que todas as crianças possam participar em igualdade de oportunidades, sem exercer um controlo excessivo que possa limitar a iniciativa infantil.

Apesar dos dados favoráveis à participação, 72,2% dos profissionais reconhecem enfrentar desafios na promoção da participação equitativa de todos os alunos nas assembleias, como ilustrado no gráfico 10. Estes resultados sugerem a presença de barreiras que dificultam a inclusão plena de todas as crianças, como diferenças no perfil comunicacional, insegurança, resistência ou dinâmicas de grupo que podem favorecer a participação de alguns alunos em detrimento de outros. Cardoso (2013) sublinha que o professor deve incentivar os alunos a participar, afastando o medo de errar e desencorajando atitudes de ridicularização entre pares (Cardoso, 2013, p. 93). Estes resultados sugerem que os profissionais reconhecem a importância de criar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação equitativa e que garantam um ambiente de respeito e confiança mútua.

Os profissionais inquiridos consideram, de forma generalizada, que seria benéfico para outros docentes adotar práticas de participação ativa como as assembleias. Como ilustrado no gráfico 12, 96,3% dos participantes recomendam a prática a outros colegas. Esta recomendação reflete a perceção de que as assembleias produzem benefícios pedagógicos que podem ser aplicáveis noutros contextos educativos, reforçando a importância da sua disseminação.

A necessidade de formação específica sobre a dinamização das assembleias foi igualmente sublinhada pelos participantes. Como demonstrado no gráfico 13, 94,5% dos profissionais reconhecem que seria útil disponibilizar formação sobre esta temática. Este resultado sugere que, apesar de reconhecerem os benefícios das assembleias, os profissionais sentem necessidade de aprofundar as suas competências para implementar estas práticas de forma intencional e adequada ao contexto específico de cada grupo. A disponibilização de formação pode contribuir para reforçar a qualidade pedagógica das assembleias, assegurando que estas se constituem como espaços efetivos de participação democrática.

A análise dos dados obtidos permite, assim, confirmar as hipóteses exploratórias estabelecidas no início da investigação. Os resultados demonstram que a maioria dos profissionais de educação reconhece as assembleias como dispositivos relevantes para a promoção da participação democrática das crianças. Verificou-se também que a participação tende a ser mais ativa quando as crianças se sentem escutadas e valorizadas. O papel dos adultos, muitas vezes assumido como mediador, foi reconhecido como central na dinamização das assembleias, ainda que nem todos os profissionais possuam formação específica sobre esta prática. Os resultados evidenciam ainda que os profissionais associam as assembleias à promoção de competências socioemocionais, como a escuta ativa, a empatia, a resolução de conflitos e o pensamento crítico.

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as percepções e práticas dos profissionais de educação relativamente à participação de crianças e alunos em assembleias escolares, enquanto dispositivos de expressão, cidadania e convivência democrática. Os dados recolhidos permitem afirmar que os profissionais reconhecem efetivamente as assembleias como espaços pedagógicos de participação ativa e como instrumentos relevantes para o exercício da cidadania pelas crianças, o que é consistente com as orientações das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que enfatizam a importância de práticas educativas que respeitem e promovam a participação da criança no seu percurso educativo. Quanto aos objetivos específico, irá optar-se pela análise individual de cada.

Objetivo específico 1: Analisar as percepções dos profissionais de educação sobre o papel das assembleias enquanto dispositivos de participação democrática

A análise das respostas revela que a maioria dos profissionais de educação reconhece o valor das assembleias enquanto práticas promotoras da participação democrática das crianças. A quase totalidade dos participantes (98,15%) concorda ou concorda totalmente que as assembleias são fundamentais para a participação ativa das crianças e todos os inquiridos (100%) afirmam que as assembleias são essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Este resultado confirma a primeira hipótese (H1), que postulava que

a maioria dos profissionais reconhece as assembleias escolares como instrumentos relevantes para a participação democrática infantil. Este reconhecimento alinha-se com os contributos de Bastos e Veiga (2016), que evidenciam a progressiva superação de práticas educativas centradas na passividade da criança e a transição para contextos pedagógicos mais democráticos e inclusivos. Segundo os autores, "as questões de participação das crianças encontraram diferentes obstáculos, desde a persistência e imagens da criança incompetente, das relações de poder assimétricas entre adultos e crianças, aos contextos pouco favoráveis à sua prática" (Bastos & Veiga, 2016, p. 96). Trevisan (2012) também salienta que a participação é central no exercício da cidadania, pois "diz respeito ao direito em si e ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vida e vozes" (p. 354). Assim, os dados evidenciam uma evolução nas práticas pedagógicas, aproximando-se de uma conceção mais participativa e promotora de cidadania desde os primeiros anos de escolaridade.

Objetivo específico 2: Avaliar a forma como as crianças participam nas assembleias e os fatores que influenciam essa participação

Os dados indicam que 90,7% dos profissionais concordam ou concordam totalmente que os alunos participam ativamente nas assembleias, nomeadamente assumindo funções de moderação ou responsabilidade. Além disso, percentagem idêntica reconhece que as crianças compreendem o propósito das assembleias, o que permite sustentar a terceira hipótese (H3), segundo a qual os profissionais referem que as crianças participam de forma ativa, sobretudo quando se sentem escutadas e valorizadas. Este resultado é coerente com as orientações das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que defendem que "o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo" (p. 26). O envolvimento ativo das crianças requer que estas compreendam os objetivos da assembleia e que se sintam acolhidas num ambiente seguro, onde as suas opiniões são respeitadas. Como referem Formosinho e Azevedo (2008), "quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses" (p.

139). O papel do adulto, neste contexto, assume particular relevância. Filipe et al. (2022) enfatizam que o adulto "cria possibilidades para que a criança se escute a si mesma e defina as suas intenções e interesses, que considera os propósitos das crianças e que é gerador de negociações quando a planificação implica decisões grupais" (p. 61). Assim, a mediação adulta é fundamental para garantir que a participação das crianças se concretiza de forma genuína, mas sem que a estrutura imposta pelo adulto limite a autonomia e a espontaneidade das crianças.

Objetivo específico 3: Explorar os efeitos percebidos das assembleias no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças e dos alunos

Os dados mostram que 98,2% dos profissionais reconhecem que as assembleias contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Este dado permite confirmar a quarta hipótese (H4), segundo a qual as assembleias são vistas como promotoras de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e autorregulação. Carvalho et al. (2016) defendem que "a Assembleia de Turma é uma das formas pedagógicas que permitem treinar aprendizagens socioemocionais indispensáveis para agir numa sociedade moderna em constante transformação, onde a complexidade de situações é cada vez maior, obrigando a tomar decisões fundamentadas" (p. 25). Além disso, Bastos e Veiga (2016) sublinham que as crianças, ao relatarem as suas experiências de participação, referem o desenvolvimento do sentido de pertença, a aprendizagem da formulação de questões e argumentos e a construção de soluções próprias (p. 101). As assembleias são, então, reconhecidas como espaços promotores da autonomia, da responsabilidade coletiva e da capacidade de reflexão crítica, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Objetivo específico 4: Verificar a frequência, os formatos e a continuidade das assembleias nos diferentes contextos educativos

Os dados indicam que as assembleias ocorrem com alguma regularidade, ainda que a periodicidade exata não seja uniformemente especificada. A maioria dos participantes (57,41%) reconhece que as assembleias seguem uma estrutura

pré-definida pelo adulto, enquanto 24,07% discordam, evidenciando práticas diversificadas no que respeita à organização e condução das assembleias.

Embora o questionário não tenha incluído opções fechadas sobre os temas abordados, os dados recolhidos apontam para a predominância de assuntos relacionados com regras de convivência, resolução de conflitos e propostas de melhoria do ambiente escolar, o que confirma a segunda hipótese (H2). Esta evidência encontra suporte nas investigações de Andrade e Formosinho (2008), que reforçam a importância de espaços educativos que incentivem a participação da criança na gestão e manutenção das rotinas e decisões que lhes dizem respeito. Também Serralha (2007, citado por Louseiro, 2011) destaca que a participação ativa das crianças em diferentes dimensões da vida escolar promove aprendizagens significativas e consolida competências sociais. Contudo, o estudo também revela desafios na operacionalização das assembleias. Cerca de 72,2% dos profissionais referem encontrar dificuldades em assegurar a participação equitativa de todos os alunos. Estas barreiras podem estar relacionadas com a timidez, as desigualdades nas competências comunicativas e as dinâmicas grupais que, por vezes, favorecem a participação de alguns alunos em detrimento de outros. Cardoso (2013) alerta para a importância do papel do professor como facilitador da participação, promovendo um ambiente seguro e afastando o medo de errar: "o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem e criticando os alunos que, em geral, procuram ridicularizar os que se enganam" (p. 93). Os profissionais de educação participantes no estudo reconhecem a utilidade da formação específica para a dinamização de assembleias, com 94,5% a defenderem a necessidade de formação contínua neste domínio. Esta necessidade é consistente com os princípios estabelecidos pelas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018, citado por Pinto, 2023), que atribuem ao professor a missão de preparar os alunos para serem cidadãos democráticos e participativos.

Assim, os resultados analisados permitem confirmar as quatro hipóteses de investigação inicialmente formuladas. O estudo evidencia que as assembleias escolares são práticas valorizadas pelos profissionais de educação, reconhecidas como espaços privilegiados para a participação democrática, para

o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de ambientes educativos mais inclusivos. Contudo, persistem desafios na operacionalização sistemática destas práticas e na promoção da participação equitativa de todos os alunos. A necessidade de formação específica surge como um aspeto central para a consolidação e a expansão da prática das assembleias escolares.

Considerações Finais

A presente investigação teve como objetivo compreender as percepções e práticas dos profissionais de educação relativamente à participação de crianças e alunos em assembleias escolares, reconhecendo estas como dispositivos pedagógicos de expressão, cidadania e convivência democrática. As assembleias, tal como evidenciado no percurso desta investigação, constituem momentos estruturados onde as crianças são chamadas a expressar livremente as suas opiniões, a exercer o seu direito de participação e a experienciar práticas democráticas no quotidiano educativo.

Os resultados obtidos permitem afirmar que as percepções dos educadores e professores participantes neste estudo são favoráveis às assembleias de turma enquanto práticas promotoras da participação democrática das crianças e facilitadoras do desenvolvimento de competências socioemocionais. A totalidade dos participantes reconhece que as assembleias contribuem para a construção de um ambiente educativo mais cooperativo, inclusivo e orientado para a cidadania. Este reconhecimento é corroborado por Trevisan (2012), que destaca a participação enquanto direito e enquanto uma possibilidade concreta de fazer parte de um coletivo, de ser escutado e de influenciar os espaços em que se está inserido.

Adicionalmente, os resultados demonstram que as assembleias promovem, segundo os inquiridos, o desenvolvimento de competências essenciais como a escuta ativa, a empatia, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de conflitos. A literatura consultada, nomeadamente Carvalho et al. (2016), reforça que as assembleias são espaços privilegiados para a aprendizagem socioemocional e para o treino de competências necessárias para agir numa sociedade em constante transformação.

Verificou-se, contudo, uma diversidade nas práticas pedagógicas associadas à condução das assembleias. Uma parte substancial dos participantes adota uma estrutura pré-definida, organizada pelo adulto, enquanto outra parte revela maior abertura para modelos flexíveis e adaptados ao contexto, permitindo às crianças assumir papéis ativos e decisivos. Esta tensão

metodológica remete para a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a organização e a liberdade de participação das crianças, de modo a garantir que a estrutura não compromete a autonomia infantil. Neste ponto, Filipe et al. (2022) salientam que o papel do adulto deve ser o de criar possibilidades para que a criança escute a si mesma, defina os seus interesses e participe na construção coletiva das decisões, assumindo o adulto uma postura de mediador.

Os dados evidenciaram ainda que, na percepção dos profissionais, as crianças compreendem o propósito das assembleias e participam de forma progressivamente mais ativa, sobretudo quando se sentem escutadas e valorizadas, o que confirma a importância da escuta ativa no desenvolvimento da participação infantil (Formosinho & Azevedo, 2008). Este envolvimento contribui para a construção da autonomia e para o fortalecimento da consciência cívica e social desde os primeiros anos de escolaridade.

Apesar das percepções genericamente positivas, os resultados indicaram desafios concretos, nomeadamente no que diz respeito à promoção de uma participação equitativa entre todos os alunos. As dificuldades associadas à gestão do tempo, à integração sistemática das assembleias nas rotinas escolares e à diversidade das dinâmicas de grupo foram apontadas como barreiras relevantes. Os profissionais relataram, por exemplo, que em alguns contextos determinados alunos tendem a dominar as assembleias, enquanto outros se mantêm em silêncio, o que exige um esforço continuado de mediação pedagógica. Cardoso (2013) reforça que o professor orientador deve incentivar a participação de todos os alunos, combatendo o medo de errar e criando um espaço seguro para a partilha de ideias.

Outro aspeto crítico que emergiu desta investigação foi a necessidade de formação específica para os profissionais de educação no que diz respeito à dinamização das assembleias. A quase totalidade dos inquiridos reconhece a utilidade de aprofundar conhecimentos nesta área, de modo a garantir uma implementação consistente e pedagogicamente fundamentada. Este dado remete para a importância de incluir, na formação inicial e contínua de educadores e professores, conteúdos relacionados com a mediação, a gestão de dinâmicas participativas e a promoção da escuta ativa.

Para além da importância da formação docente, um contributo relevante desta investigação foi o reconhecimento da assembleia como um espaço que deve ser conduzido prioritariamente pelas próprias crianças, com o professor a assumir um papel de mediação e apoio. Embora as assembleias sejam geralmente planificadas pelos adultos, os dados revelam uma tendência crescente para transferir gradualmente para as crianças a condução destes momentos, o que promove a construção de competências de liderança e de responsabilidade partilhada.

Este estudo contribui igualmente para a reflexão sobre a documentação das assembleias, um aspeto pouco sistematizado nos contextos educativos analisados. A ausência ou informalidade dos registos pode dificultar a continuidade e a avaliação dos processos participativos. Investigações futuras poderão explorar a forma como a documentação das assembleias (atas, murais, relatórios) pode apoiar uma prática mais sistemática e visível, contribuindo para o acompanhamento e valorização das propostas das crianças.

Outra vertente relevante que emergiu deste estudo e que carece de exploração adicional é a análise das diferenças entre a frequência e a estruturação das assembleias na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados sugerem que as assembleias tendem a ser mais sistemáticas e frequentes no 1.º Ciclo, sendo menos estruturadas e mais esporádicas na Educação Pré-Escolar. Este contraste justifica um aprofundamento investigativo para compreender se esta tendência é generalizada e de que forma pode ser promovida uma maior equidade entre ciclos educativos.

Entre as limitações desta investigação destaca-se a natureza exclusivamente quantitativa do estudo, baseada num questionário de autorrelato aplicado online. Este método, apesar de eficaz para alcançar uma amostra alargada, não permitiu uma análise aprofundada das práticas e das perceções individuais, limitando a compreensão das dinâmicas concretas em cada contexto. Uma combinação com metodologias qualitativas, como entrevistas ou grupos focais, poderia ter enriquecido os dados e proporcionado uma compreensão mais densa das experiências dos profissionais de educação. Adicionalmente, a dimensão reduzida da amostra, bem como as dificuldades técnicas associadas ao tratamento dos dados na plataforma Microsoft Forms,

constituíram constrangimentos metodológicos relevantes. A limpeza manual das bases de dados exigiu um investimento considerável de tempo e recursos, o que poderá ser otimizado em futuros estudos.

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos que integrem metodologias mistas e que permitam analisar, de forma mais detalhada, o impacto das assembleias na participação das crianças, na sua autonomia e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Seria ainda pertinente explorar a documentação das assembleias enquanto ferramenta pedagógica, bem como realizar análises correlacionais e diferenciais que aprofundem a relação entre variáveis como frequência das assembleias, percepção de impacto e nível de participação infantil.

Do ponto de vista da prática pedagógica, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de integrar as assembleias de forma consistente nas rotinas das salas de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo a participação equitativa e garantindo que todas as crianças compreendem o propósito destes momentos. Para tal, é essencial que os profissionais sejam capacitados para organizar e dinamizar assembleias, reconhecendo que estas devem ser momentos conduzidos prioritariamente pelas próprias crianças, com o professor a assumir um papel de mediação, incentivo e escuta ativa.

O estudo contribuiu igualmente para o desenvolvimento profissional da investigadora, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o papel do educador e do professor como promotores de práticas inclusivas e democráticas. A escolha deste tema está alinhada com o compromisso da autora com uma educação centrada na criança, que valoriza a sua voz, os seus direitos e a sua capacidade de intervenção.

Concluindo, as assembleias são muito mais do que espaços de reunião: são oportunidades reais de construção de cidadania, de desenvolvimento de competências e de fortalecimento da participação democrática desde os primeiros anos de escolaridade. Porque reconhecer as crianças como sujeitos ativos e protagonistas das suas aprendizagens é um compromisso que exige

uma prática pedagógica intencional, sistemática e sustentada e orientada para a construção de contextos educativos mais justos, inclusivos e participativos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A & Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto : Porto Editora.
- Barros, S., Pessanha, M., & Guimarães, C. (2024). Participação das crianças: Dos direitos às práticas [Child participation: From rights to practices]. In H. R. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa [Participatory action research counter-manual]* (pp. 115–131). Quântica Editora, Alphabook.
- Bastos, A., & Veiga, F. (2016). *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança*. Edições Húmus.
- Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva .
- 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.
- Cebrián, G., Boqué, A., Olano, J. & Prieto, J. (2025). School climate assemblies: an educational tool for empowering pupils and youth to take climate and sustainability action. *Sustain Sci* 20, 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01583-6>
- Comité Português para a Unicef. (2021) *Tenho voto na matéria*. Unicef
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2020). Guia da Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias. Bússola 21.
- 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.
- Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Pactor.
- Doroteias da Província Portuguesa. (2019-2020). *Assembleias de turma: Manual de apoio para a implementação de práticas democráticas nas escolas*. Doroteias da Província Portuguesa
- Educação, C. N. (14 de julho de 2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário da República n.º 135/2021, Série II*, pp. 75-84.
- Falcão, J. & Régnier, J. (2000) *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 198, 229-243.

- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021) Perspectivas acerca de la participación 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 .
- Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação : da concepção à realização*. (3.^a ed.). Loures. Lusociência.
- Gomes, J., Antão, J., & Pimentel, F. (s.d.). *Manual de Processos Participativos e de Gestão Democrática- Work in progress*.
- Henriksson, A., Fridberg, M., & Leden, L. (2024). Preschool children's agency in play-activities with science content. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01729-2>
- Hussaini, M., Kousar, S., Kousar, N., Battol, U. & Munawar, N. (2024). Exploring Effective Strategies for Student Engagement and Learning Outcomes in Elementary Education. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*. 90- 101. 10.56741/ijlree.v3i02.573
- Larkins, C. (2021). Participação. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. & Fernandes, N. (Org.). *Conceitos Chave em Sociologia da Infância*. UMinho Editora.
<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>
- Louseiro, M. (2011). *Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos*, em revista do Movimento da Escola Moderna – Escola Moderna, 2011, n.º 39, 5.ª série.
- Lu, Q., & Mohd Rameli, M. R. (2024). A Systematic Literature Review of Empirical Studies on Learning Engagement in Educational Settings. *Sains Humanika*, 16(3), 61–75. <https://doi.org/10.11113/sh.v16n3.2126>
- Manzato, A & Santos, A. (2012) A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa.
https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação.

- Moreira, A. (fevereiro de 2021). *Escutar a voz da criança: possibilidades sem fim*. Universidade do Minho .
- Morizio, L. (2024). Engaging in YPAR With Early Elementary School Students. *Activating Youth as Change Agents*, 71-93. [10.1093/oso/9780197677759.003.0004](https://doi.org/10.1093/oso/9780197677759.003.0004)
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). A voz e a agência da criança . Leiria : Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
- Pinto, D. (2023). Relatório de Investigação . *O papel da Participação das Crianças no desenvolvimento da sua autonomia na Escola*, p. 20.
- República, A. d. (2012). Estatuto do Aluno e Ética Escolar . *Diário da República*, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012.
- Rissanen, M., Alasuutari, M. & Bonsdorff, P. (2024). Interactional space for agency: Discussing photography with preschoolers. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://shorturl.at/h54cA>
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (2021) Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados. UA Editora
- Santos, J. & Henriques, S. (2021) *Inquérito por Questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- 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>.
- UNICEF, C. P. (2021). *Tenho voto na matéria*. Lisboa .
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, pp. 13-24.
- Zimmermann, P. (2023). School Citizen Assemblies: Developing Educational Ecosystems of Civic Engagement, Action and Social Change. *Approaches to Global Sustainability, Markets, and Governance*, 187–206. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2456-1_9

Apêndices

Apêndice 1: Consentimento Informado

Qual é o objetivo deste estudo?

Este questionário está a ser desenvolvido no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O principal objetivo é entender quais as estratégias que os educadores/professores assumem na dinamização das assembleias e como isso se traduz na participação das crianças. Este questionário destina-se a educadores/professores de contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Quais as implicações de participação neste estudo?

A participação neste estudo é voluntária, confidencial e anónima. Neste questionário não existem respostas corretas ou erradas, sendo livre de recusar participar ou de desistir de responder assim que pretender. Nenhum dado de cariz pessoal irá ser recolhido pela investigadora (apenas de dados sociodemográficos básicos e profissionais, tais como o género, a idade, profissão, o tempo de serviço, entre outros), não sendo possível fazer a ligação entre o inquirido e as respostas do respetivo inquérito por questionário. Os dados recolhidos com este estudo serão utilizados exclusivamente para investigação científica, podendo ser divulgados em artigos científicos ou em congressos.

É possível desistir de participar no estudo?

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo é de carácter voluntário. Sendo assim, pode desistir a qualquer momento de responder ao inquérito apresentado. Para desistir só necessita de fechar a página do seu browser e nenhum dado introduzido será guardado.

Existe algum benefício em participar neste estudo?

Não existem benefícios associados à sua participação, mas contribuirá para compreender de que maneira os educadores/professores assumem a dinamização das assembleias e como se traduz na participação das crianças. Não existe compensação monetária por participar neste estudo.

Caso tenha alguma dúvida relacionada com este estudo, quem posso contactar?

Para esclarecer questões relacionadas com este estudo, pode contactar para mais informações os seguintes emails 2020060@ese pf.pt (Mariana Sousa- Estudante de Mestrado)e mns@ese pf.pt

Agradeço a participação e colaboração neste estudo e agradeço se puder divulgar este estudo junto da sua rede profissional para abranger mais inquiridos.

Apêndice 2: Questionário

2. Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não se aplica

3. Qual a sua idade? *

- ☐ 20-29 anos
- ☐ 30-39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50-59 anos
- ☐ 60-69 anos

4. Qual a sua profissão? *

Introduza a sua resposta

5. Há quanto tempo exerce a sua profissão? *

Introduza a sua resposta

Secção 3

Perceção dos profissionais docentes sobre a relevância das assembleias de grupo/turma.

6. Considera que as assembleias de grupo/turma são fundamentais para promover a participação ativa das crianças/alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. As assembleias são essenciais para o desenvolvimento de competências de cidadania dos alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. As assembleias de grupo/turma contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças/alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. As assembleias ajudam a melhorar o ambiente em sala. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 4

Desenvolvimento e implementação das assembleias de grupo/turma.

10. As assembleias de grupo/turma seguem uma estrutura pré-definida pelo adulto. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Considero que ter uma estrutura pré-definida é essencial para ter assembleias eficazes e eficientes. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Considero que tenho os recursos necessários e adequados para implementar as assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Creio que o momento em que realizo as assembleias é apropriado para a dinâmica de grupo/turma. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Os alunos participam como moderadores ou responsáveis durante as assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Realizo assembleias de grupo/turma com uma frequência adequada ao grupo/turma. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 5

Percepção dos educadores/docentes sobre as assembleias de grupo/turma.

16. De uma maneira geral, a minha experiência com a realização de assembleias de grupo/turma é positiva. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. As assembleias têm um impacto positivo na dinâmica de grupo/turma ao longo do tempo. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. As crianças/alunos compreendem o propósito das assembleias de grupo/turma. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Desde que realize assembleias, noto uma melhoria no comportamento das crianças/alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Desde que realize assembleias, noto uma melhoria na comunicação entre os alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 6

Promoção da participação das crianças/alunos nas assembleias de grupo/turma.

21. Escuto as opiniões das crianças/alunos para promover a participação ativa nas assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Incentivo o diálogo e asseguro que existe rotatividade da participação das crianças/alunos nas assembleias, para que todos sejam ativos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. A maioria das crianças/alunos encontra-se confortável em partilhar as suas opiniões, em contexto de assembleia. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Tenho observado um aumento gradual da participação das crianças/ alunos nas assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Enfrento alguns desafios para promover a participação equitativa de todas as crianças/alunos nas assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 7

Perceção dos docentes sobre a capacidade das crianças/alunos para resolver problemas nas assembleias.

26. Os alunos demonstram capacidade para resolver e apresentar soluções para os problemas debatidos nas assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Acredito que as assembleias estimulam o pensamento crítico e reflexivo das crianças/alunos. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Observo uma grande evolução na capacidade de resolução de problemas dos alunos desde que demos início às assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Considero que os alunos sabem gerir melhor os conflitos quando se encontram familiarizados com a dinâmica das assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 8

Recomendações para a implementação de dispositivos de participação.

30. Acredito que seria benéfico para outros colegas docentes adotar práticas de participação ativa, como as assembleias. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Creio que seria útil disponibilizar formação específica para docentes sobre assembleias de grupo/turma. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Defendo e acredito que as assembleias promovem de forma eficaz um ambiente democrático em sala. *

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>