

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**A Participação e a Voz das Crianças na Construção do
Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Inês Oliveira Marques Florêncio

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Orientadora:

Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[Junho, 2025]

ISCE, Ramada



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**A Participação e a Voz das Crianças na Construção do
Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Inês Oliveira Marques Florêncio

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Orientadora:

Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[Junho, 2025]

ISCE, Ramada

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

“E essa é a beleza da democracia. Poder participar.”

(Guedes, Filipe & Louseiro, 2024)

Agradecimentos

A conclusão deste relatório só foi possível graças ao apoio e à colaboração de muitas pessoas, a quem gostaria de expressar o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, cuja paciência e apoio incondicional foram essenciais ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditarem sempre em mim, por serem o exemplo vivo de que, com esforço e dedicação, tudo é possível, e por me proporcionarem a oportunidade de seguir este sonho, oferecendo-me os recursos e a força necessários para enfrentar os desafios que encontrei pelo caminho. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

Ao meu irmão, manifesto a minha profunda gratidão pela sua sabedoria e por ser um exemplo a seguir. Tu lideras o caminho e és quem me orienta sobre os rumos a tomar.

À minha avó, agradeço por ter sido uma inspiração, uma força da natureza que moldou a minha vida de tantas formas, e por me ter ensinado tanto. Onde quer que estejas, esta conquista é também tua.

Ao meu João, deixo um agradecimento especial por me ter impulsionado a seguir este caminho. Sem o teu apoio e incentivo, dificilmente teria chegado até aqui. Agradeço-te pela enorme paciência ao longo de todo este tempo e, acima de tudo, por seres o meu companheiro e o meu porto seguro, sempre presente nos momentos mais difíceis e nas conquistas que celebramos juntos.

Às Bias, à Dinora e ao Pedro, expresso a minha profunda gratidão por terem partilhado comigo momentos de dificuldade e de alegria. Vocês tornaram este percurso muito mais bonito e especial, e a vossa amizade foi um dos pilares que me sustentou ao longo deste caminho. Ao Pedro, deixo uma palavra especial de agradecimento por ter sido o meu braço direito. A tua orientação foi crucial nos momentos em que me sentia perdida, a tua calma e as tuas palavras de apoio foram essenciais para que eu continuasse.

A todos os docentes que me acompanharam neste percurso e que me inspiraram a fazer sempre mais e melhor. Deixo um agradecimento especial à professora Marta Botelho, pela paixão que demonstra naquilo que faz. Obrigada por me teres mostrado um lado da educação que, até então, não me tinha sido transmitido.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram neste percurso. A todos, o meu mais profundo agradecimento.

Resumo

Nas últimas décadas, tem-se assistido, em Portugal, a um crescimento do interesse pela investigação sobre os direitos das crianças, com especial destaque para a sua participação na educação. Este estudo visa compreender o impacto da participação infantil e da sua voz no desenvolvimento curricular, explorando práticas pedagógicas que promovem um ambiente educativo democrático e inclusivo.

Desenvolvido em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, este estudo recorre a metodologias qualitativas, nomeadamente investigação sobre a própria prática, entrevistas semiestruturadas, *focus group* e observação participante, com o objetivo de analisar de que forma a voz das crianças é considerada no processo de construção do currículo. A participação das crianças é reconhecida como um fator essencial para o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e da autonomia, contribuindo para aprendizagens mais significativas. Além disso, estruturas organizativas e estratégias pedagógicas que valorizam a participação reforçam o sentido de corresponsabilização das crianças pelo seu percurso educativo.

Os resultados evidenciam que práticas que incentivam a escuta ativa e a tomada de decisão por parte das crianças têm um impacto positivo no envolvimento e na motivação para a aprendizagem. A inclusão da sua voz nos processos educativos permite uma adaptação mais eficaz do currículo às suas necessidades e interesses. Conclui-se que é fundamental repensar as práticas pedagógicas, garantindo que as crianças sejam agentes ativos na construção do conhecimento e na tomada de decisões que influenciam a sua educação.

Palavras-Chave: Currículo; Educação Democrática; Instrumentos de Regulação; Participação; Voz das Crianças

Abstract

In recent decades, there has been a growing interest in Portugal in research on children's rights, with particular emphasis on their participation in education. This study aims to understand the impact of children's participation and their voice on curriculum development, exploring pedagogical practices that promote a democratic and inclusive educational environment.

Conducted in contexts of Early Childhood Education and Primary Education, this study adopts qualitative methodologies, namely self-study, semi-structured interviews, focus groups, and participant observation, with the objective of analyzing how children's voices are taken into account in the curriculum construction process. Children's participation is recognized as an essential factor for the development of citizenship, critical thinking, and autonomy, contributing to more meaningful learning. Furthermore, organizational structures and pedagogical strategies that value active participation reinforce children's sense of shared responsibility for their educational journey.

The results show that practices that encourage active listening and decision-making by children have a positive impact on their engagement and motivation to learn. Including their voices in educational processes allows for a more effective adaptation of the curriculum to their needs and interests. It is concluded that it is essential to rethink pedagogical practices, ensuring that children are active agents in the construction of knowledge and in decision-making processes that influence their education.

Keywords: Curriculum; Democratic Education; Regulatory Instruments; Participation; Children's Voice.

Lista de Siglas ou Acrónimos

1.º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

ECERS-R- Early Childhood Environment Rating Scale- Revised

EPE- Educação Pré-escolar

ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTD- Organização e Tratamento de Dados

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PIT- Plano Individual de Trabalho

PTT- Plano de Trabalho de Turma

TEA- Tempo de Estudo Autónomo

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Siglas ou Acrónimos	vii
Índice de Quadro	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Anexos	xii
Índice de Apêndices	xiii
Capítulo 1. Introdução.....	2
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	4
2.1 Participação: o Direito e o Conceito.....	4
2.2 Participação na Educação	7
2.3 Estruturas de Participação no MEM	8
2.3.1 Estruturas de Participação no Jardim de Infância.....	9
2.3.2 Estruturas de Participação no 1.º CEB	12
Capítulo 3. Metodologia da Investigação	17
3.1 Opções Metodológicas	17
3.1.1 Investigação sobre a própria prática	17
3.1.2 Paradigma Participativo.....	19
3.1.3 Professor Reflexivo	19
3.1.4 Ética na Investigação	20
3.2 Plano de Investigação	22
3.2.1 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de EPE.....	22
3.2.2 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de 1.º CEB	23
3.2.3 Descrição do Plano de Investigação	23
3.2.4 Questões e Objetivos da Investigação	24
3.2.5 Técnicas/ Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação.....	25
3.2.6 Participantes	26
3.3 Caracterização dos Contextos Educativos.....	27
3.3.1 Caracterização do Contexto Educativo de EPE.....	27
3.3.1.1 Caracterização da Instituição	27
3.3.1.2 Caracterização do Grupo de Crianças.....	29
3.3.1.3 Caracterização do Ambiente Educativo	32
3.3.1.3.1 O Ambiente Educativo com Recurso à Escala ECERS-R.....	38
3.3.2 Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB.....	38

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3.2.1	Caracterização da Instituição	38
3.3.2.2	Caracterização da Turma	39
3.3.2.3	Caracterização do Ambiente Educativo	41
3.4	Plano de Ação	49
3.4.1	Princípios orientadores da Prática	49
3.4.2	Apresentação do Plano de Ação em Contexto EPE.....	50
3.4.2.1	Justificação do Plano de Ação em Contexto EPE.....	50
3.4.3	Apresentação do Plano de Ação em Contexto de 1.º CEB.....	52
3.4.3.1	Justificação do Plano de Ação em Contexto 1.º CEB	52
Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos.....		55
4.1.	Contexto de EPE	55
4.1.1	Análise da Entrevista à Educadora Cooperante.....	55
4.1.2	Análise da Entrevista à Diretora da Instituição	57
4.1.3	Análise ao <i>Focus Grup</i> em Contexto de EPE	58
4.1.4	Andy Warhol.....	60
4.1.5	Subitizing.....	64
4.1.6	Sequência das Formas Geométricas	66
4.1.7	Projeto: “Como as Estrelas têm Luz?”	69
4.2	Contexto de 1.ºCEB	74
4.2.1	Análise da Entrevista à Professora Cooperante	74
4.2.2	Análise da Entrevista ao Professor de Apoio.....	75
4.2.3	Análise do <i>Focus Group</i> em Contexto de 1.º CEB	77
4.2.4	Jornal Bimestral.....	78
4.2.5	Ata do Conselho de Cooperação	82
4.2.6	Países da União Europeia	87
4.2.7	OTD: Apresentação para os Pais	91
4.3	Triangulação dos Resultados	95
4.3.1	Participação das Crianças na Construção do Currículo	95
4.3.2	Estratégias que Promovem a Participação.....	96
4.3.3	Perspetivas da Educadora e da Professora.....	98
4.3.4	Perspetivas sobre o Conceito de Participação	99
Capítulo 5. Conclusões.....		103
Referências.....		105
Legislação.....		111
Anexos		112
Apêndices.....		113

Índice de Quadro

Quadro 1- Grupo de Crianças	29
Quadro 2- Caracterização do grupo relativamente aos dados familiares.....	31
Quadro 3- Situação Profissional e Nível de Escolaridade dos Pais	31
Quadro 4- Agenda Semanal	37
Quadro 5- Caracterização da Turma	39
Quadro 6- Enc. de Educação.....	40
Quadro 7- Agenda Semanal da Turma (Adaptação)	43
Quadro 8- Andy Warhol.....	60
Quadro 9- Subitizing.....	64
Quadro 10- Sequência das Formas Geométricas	66
Quadro 11- Projeto: “Como as Estrelas têm Luz?”	69
Quadro 12- Jornal Bimestral.....	78
Quadro 13- Miniprojeto- Países da União Europeia.....	87
Quadro 14- OTD; Apresentação para os Pais	91
Quadro 15- Perspetiva Educadora e Professora.....	98

Índice de Figuras

Figura 1- Mapa "Quero contar, mostrar ou escrever"	9
Figura 2- Diário de Sala	10
Figura 3- Adaptação da Agenda Semanal	12
Figura 4- Diário de Turma	13
Figura 5- Conselho de Cooperação (Penim in Niza, 1998)	14
Figura 6- Registo de Inscrições de Apresentação de Produções	15
Figura 7- Planta da Sala	34
Figura 8- Avaliação do Ambiente Educativo - ECERS-R.....	38
Figura 9- Planta da Sala de Aula.....	43
Figura 10- Teia do Plano de Ação EPE.....	50
Figura 11- Teia do Plano de Ação 1.º CEB	52
Figura 12- Desenho do grupo	60
Figura 13- Quadro "fotografado"	61
Figura 14- Impressão pelas crianças	62
Figura 15- Camisolas	62
Figura 16- Atividade Subitizing.....	65
Figura 17- Atividade Sequências	67
Figura 18- Planeamento do Projeto.....	70
Figura 19- Pintura de cartolinas e escrita da carta	70
Figura 20- Apresentação do Projeto.....	71
Figura 21- Escrita de notícias	79
Figura 22- Revisão de texto	79
Figura 23- Visita ao Diário de Notícias	81
Figura 24- Jornal	82
Figura 25- Organização no Conselho.....	83
Figura 26- Mesa do Conselho	84
Figura 27- Professores no Conselho de Cooperação	84
Figura 28- Conselho Geral.....	86
Figura 29- Ata do Conselho de Cooperação	86
Figura 30- Sorteio dos Países.....	88
Figura 31- Cartões de Cidadão	89
Figura 32- Exposição	90
Figura 33- Recolha de Dados.....	92
Figura 34- Construção de Gráficos	93
Figura 35- Apresentação ara os Pais	94

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Figura 36- Diário de Turma	97
Figura 37- Participação Infantil- Definição do Conceito.....	100

Índice de Anexos

Anexo A- Ata do Conselho de Turma Antiga	112
--	-----

Índice de Apêndices

Apêndice A- Mapa do "quero contar, mostrar ou escrever"	113
Apêndice B- Diário de Sala	113
Apêndice C- Diário de Turma.....	113
Apêndice D- Registo de Inscrições de Apresentação de Produções	114
Apêndice E- Link de Acesso.....	114
Apêndice F- Dia tipo no JI.....	114
Apêndice G-Cotação da Escala de Avaliação do Ambiente Educativo ECERS-R.....	116
Apêndice H- Dia tipo no 1º.CEB.....	122
Apêndice I- Guião de Entrevista – Educadora.....	124
Apêndice J – Análise Categorical da Entrevista à Educadora	126
Apêndice K - Guião de Entrevista - Diretora.....	127
Apêndice L- Análise Categorical da Entrevista à Diretora.....	128
Apêndice M- Análise Categorical do Focus Group- EPE	129
Apêndice N - Planificação: Atividade Andy Warhol	130
Apêndice O- Planificação: Atividade “Subitizing”	131
Apêndice P- Cartões com as representações dos números	132
Apêndice Q- Planificação: Atividade Sequência das Formas Geométricas.....	132
Apêndice R- Formas Geométricas Impressas	133
Apêndice S- Planificação: Projeto "Como as estrelas têm luz?"	133
Apêndice T- Páginas do Projeto "como as estrelas têm luz?	135
Apêndice U- Guião de Entrevista – Professora	136
Apêndice V-Análise Categorical da Entrevista à Professora.....	138
Apêndice W-Guião de Entrevista – Professor de Apoio	139
Apêndice X- Análise Categorical da Entrevista ao Professor de Apoio	141
Apêndice Y- Análise Categorical Focus Group - 1º. CEB.....	142
Apêndice Z- Planificação: Jornal Bimestral	144
Apêndice AA- Ata do Conselho Geral.....	147
Apêndice BB- Nova Ata do Conselho de Turma	148
Apêndice CC- Transcrição do Conselho de Cooperação Educativo.....	149
Apêndice DD- Planificação: Países da União Europeia	150
Apêndice EE- Cartão de Cidadão para os países da UE	152
Apêndice FF- OTD- Apresentação para os Pais	153

Capítulo 1.

Capítulo 1. Introdução

A participação das crianças na construção do currículo educativo tem sido um tema de crescente interesse na investigação educacional. Este relatório analisa a importância e o impacto da participação e da voz das crianças na elaboração do currículo na educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. A abordagem foca-se em entender como as crianças podem ser agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e democrático.

Reconhecendo o valor da participação das crianças, este estudo baseia-se em teorias e práticas pedagógicas que promovem a inclusão da voz das crianças nas decisões educativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Movimento da Escola Moderna (MEM) são algumas das referências fundamentais que orientam esta investigação, sublinhando a necessidade de um currículo que não só atenda às necessidades das crianças, mas que também seja moldado pelas suas experiências e opiniões.

A metodologia deste estudo combina abordagens qualitativas, com uma ênfase particular na investigação sobre a própria prática e no paradigma participativo. O objetivo é criar um ambiente onde as crianças possam expressar-se livremente e influenciar ativamente o seu contexto educativo. Este relatório apresenta não apenas as bases teóricas que sustentam esta abordagem, mas também os resultados práticos obtidos a partir da implementação de planos de ação específicos em contextos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Esta investigação procurou contribuir para uma melhor compreensão de como a participação das crianças pode ser efetivamente incorporada na prática educativa, oferecendo recomendações para educadores e investigadores interessados em promover uma educação mais participativa e equitativa.

Capítulo 2.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

2.1 Participação: o Direito e o Conceito

O conceito de participação infantil, conforme definido por Cath Larkins (2021), no livro “Conceitos-chave em Sociologia da Infância” destaca o envolvimento ativo e significativo das crianças em várias áreas das suas vidas, como família, comunidade, educação e processos de tomada de decisão que as afetam. Este conceito envolve também dar às crianças voz, permitindo que expressem as suas opiniões, ideias, necessidades e serem consultadas em questões de liderança e ação que as afetam diretamente. Reconhece também as crianças como agentes ativos nas suas próprias vidas e destaca a importância de considerar diferentes formas de participação, que podem variar desde simplesmente serem informadas até exercerem plenamente a cidadania, dependendo das circunstâncias e do contexto em que se encontram.

O direito das crianças à participação é enfatizado nos artigos n.º 12 e n.º 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019, p. 13). O artigo n.º 12 estipula que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”, enquanto o artigo n.º 13 afirma que “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.”

Neste contexto, é importante questionar práticas e atitudes adultas para garantir que a participação das crianças seja significativa, incluindo-as ativamente nos processos de tomada de decisão sobre assuntos relevantes para elas. Esta perspetiva é reforçada por Archambault, citado por Vasconcelos (2015, p. 33) refere que,

no respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos.

A participação das crianças na educação é crucial para promover um ambiente educativo inclusivo e participativo, considerando-a ainda fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que lhes permite expressar as suas opiniões, contribuir ativamente nas decisões e assumir responsabilidades, como destacado na Recomendação n.º 2/2021.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A recomendação salienta que, com frequência, crianças e jovens são vistos como futuros cidadãos, em detrimento do seu estatuto atual como cidadãos de pleno direito, privando-os de exercer plenamente os seus direitos desde o nascimento.

As crianças e os jovens são frequentemente considerados como futuros cidadãos e não como cidadãos efetivos, isto é, como sujeitos de direito que a lei atual lhes confere desde o seu nascimento.

Mesmo quando lhes é dada a oportunidade de se exprimirem, tal não significa que seja considerado como uma contribuição a ser levada em conta. Existe, muitas vezes, uma fala “decorativa”, no sentido em que a voz dos/as alunos/as se parece esgotar no simples ato de a ouvir. (Recomendação n.º 2/2021, p. 4)

Sarmiento (2005, p. 23) reforça esta perspetiva, onde o adulto está no centro da ação, assumindo todas as decisões sobre as crianças. Neste contexto, as crianças são percebidas como “(...) o «não-adulto» e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano «completo»”.

Esta conceção de participação é evidenciada no estudo desenvolvido por Gama e Tomás (2011, p. 6) onde “a maioria dos professores entrevistados têm a ideia de que participar é estar, a ideia do corpo presente”.

Segundo Cunha e Fernandes (2012), para que a participação seja significativa, é fundamental questionar práticas e atitudes adultas, incluindo as crianças de forma ativa nos processos de tomada de decisão sobre assuntos que lhes são relevantes. As autoras reconhecem a participação como um processo que envolve o reconhecimento da identidade das crianças, o seu lugar na vida política e social, e as possibilidades de expressar as suas opiniões.

Compreende-se, então, que assegurar o direito das crianças a expressarem a sua opinião não é apenas uma prática adotada por educadores e professores, mas um direito fundamental de todas as crianças. Nesse sentido, conforme Tomás e Fernandes (2013, p. 207), é importante defender “a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa”.

A compreensão das crianças como sujeitos de conhecimento e criadores de significado legitima as suas formas de comunicação e interação “como contribuições a ter em conta na renovação e fortalecimento dos laços sociais nas comunidades em que participam” (Ferreira, 2010, p. 157).

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Agostinho (2014) defende que as crianças têm voz porque têm opiniões, ideias, experiências e sentimentos para partilhar connosco. Portanto, é crucial estarmos abertos e dispostos a ouvi-las.

Considerar a criança como agente e sujeito implica conceder-lhe o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião. É permitir que ela tome decisões em benefício próprio, demonstrando confiança na sua capacidade de construir as suas aprendizagens e de ter um papel ativo no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016; Lino, 2014).

Associada a esta relação de participação e democracia, Cardona et al. (2021) enfatizam na brochura “Planear e avaliar em educação pré-escolar” que a noção de participação está intrinsecamente ligada à noção de democracia. Os autores reconhecem que todos os cidadãos, desde a infância, são detentores de direitos, incluindo o direito de participar na vida social. Essa participação é vista como uma consequência e uma condição essencial das sociedades democráticas.

A participação das crianças, segundo Tomás (2007), é definida por vários elementos: em primeiro lugar, a partilha de poder entre adultos e crianças; em segundo lugar, a introdução de técnicas e métodos que permitem que as crianças participem de forma democrática, envolvendo a conceção de regras, direitos e deveres por todos os participantes no processo; e, em terceiro lugar, o efetivo condicionamento dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

Gerison Lansdown (citado por Tomás, 2007) identifica três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças: *processos consultivos*, nos quais o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças, mas mantém o controlo; *processos participativos*, nos quais as crianças colaboram e têm influência nos resultados; e *processos autónomos*, nos quais as crianças têm o poder de tomar ação.

2.2 Participação na Educação

De acordo com Cardona et al. (2021), o conceito de participação está intimamente ligado ao de democracia. Reconhecer que todos os cidadãos, desde a infância, possuem direitos inclui o direito de participar na vida social. Esta participação é uma consequência e uma condição das sociedades democráticas e dos seus valores de inclusão e respeito pela diversidade.

Esta relação entre educação e democracia está expressa na legislação portuguesa. Assim, o direito de acesso à educação e à cultura está consagrado na Constituição da República, sendo este direito mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Art.º 2.º), que estabelece um conjunto de princípios gerais de funcionamento democrático do sistema, incluindo aquele segundo o qual o Sistema Educativo se organiza de modo a:

Contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adoção de processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Art.º 3.º, p. 3068)

O direito de participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito, incluindo o desenvolvimento do currículo é concedido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, conforme mencionado anteriormente. Essa participação no desenvolvimento do currículo, ou seja, no planeamento e avaliação do ambiente educativo e do seu processo de aprendizagem, também serve como um meio de aprendizagem (Cardona et al., 2021).

O conceito de participação social e democrática remete para a Área de Formação Pessoal e Social, que se baseia “na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, [...], e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 33).

Segundo Sarmiento (2005, p. 35), a conceção de criança como ator social destaca a importância de considerar as crianças como “co-implicadas na prática pedagógica”, visando uma socialização democrática e promovendo vivências participativas.

Além disso, de acordo com Agostinho (2014), compreende-se que a promoção da participação das crianças depende do entendimento destas como agentes sociais ativos na produção e reprodução dos espaços sociais coletivos de educação, contribuindo para a construção das suas próprias vidas.

A autora (Agostinho, 2014) também defende as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, possuindo uma voz e sendo legítimas as suas formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar. Ao fazerem isso, contribuem para a renovação e reprodução dos contextos em que participam, desde que haja quem esteja interessado em ouvir as suas vozes.

A participação das crianças deve ser encarada como uma prática de cidadania, constituindo vivências de cidadania através de um envolvimento ativo e partilha de poder para estruturar os quotidianos de vida coletiva. Com esta prática de participação, procura-se vivenciar e construir a democracia numa perspetiva dialógica, reconhecendo a complexidade da participação das crianças, a sua multidimensionalidade e a importância de todas as dimensões do ser humano (Agostinho, 2014).

Deste modo, a observação e escuta cuidadosa dos modos como as crianças comunicam os seus pontos de vista são estratégias essenciais para as práticas pedagógicas na educação, baseadas nos princípios anteriormente mencionados (Agostinho, 2014).

2.3 Estruturas de Participação no MEM

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), descrito por Formosinho, Lino e Niza (2013), enfatizam uma cooperação educativa que privilegia a participação ativa e constante das crianças. Este modelo permite que as crianças sejam agentes ativos nos seus processos de aprendizagem, no desenvolvimento do seu currículo e na avaliação, cabendo ao educador e à equipa educativa a responsabilidade de defender os seus superiores interesses e necessidades, respeitando e incluindo a criança em todo o processo educativo. Por sua vez, Niza (2012, p. 95) caracteriza o modelo como “sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens (...)”.

No dia-a-dia deste modelo, vivencia-se um ambiente enriquecedor, onde há uma constante troca de conhecimentos e experiências, promovida por processos de cooperação e ajuda mútua, onde “todos ensinam e todos aprendem” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 144). Além disso, defende-se um “clima de livre expressão das crianças, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 149).

Segundo Niza (1996, p. 206), é fundamental o respeito pelas rotinas para que todos as conheçam e saibam o que vai acontecer a seguir, referindo que a “estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças”. Assim, torna-se indispensável a agenda semanal, que inclui tempos de trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos e tempos de trabalho em grande grupo, nos quais estão incluídos os tempos de conselho (Sousa, 2018).

Todos os dias, inclui-se um tempo de conselho, o conselho de cooperação educativa, e ao final da semana, um tempo mais longo é reservado para a reunião de conselho, que acontece na tarde de sexta-feira e serve como balanço final da semana (Sousa, 2018).

2.3.1 Estruturas de Participação no Jardim de Infância

De acordo com Sousa (2018), os dias no Jardim de Infância começam com a chegada das crianças, seguida pelo preenchimento do mapa das presenças e do mapa ‘quero contar, mostrar ou escrever’ (Figura 1), onde as crianças podem indicar se querem partilhar algo com o grupo. O conselho de cooperação educativa inicia-se com o planeamento do dia, organizando o trabalho a realizar. Após este curto momento, os presidentes, acompanhados do documento de inscrições, vão dando a palavra às crianças pela ordem de inscrição. É então o momento de acolher as vivências de cada criança, perceber, aceitar e valorizar as diferenças, e transformar cada objeto, discurso ou experiência em oportunidades de aprendizagem para o grupo (Sousa, 2018).

Quero contar, mostrar ou escrever				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

Figura 1- Mapa "Quero contar, mostrar ou escrever"

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sousa (2018) refere que os saberes e propostas que as crianças trazem do seu quotidiano são rapidamente integrados na planificação do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo. Estas propostas podem ser incorporadas na planificação do próprio dia ou na planificação semanal, ficando registadas na coluna ‘Queremos fazer’ do Diário. Trata-se de um planeamento com sentido, assente nas vidas das crianças e integrando as potencialidades de toda a comunidade, tal como preconizam as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 15, p. 24):

Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

...Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta.

A reunião de conselho, à sexta-feira feita é também um tempo de regulação do trabalho semanal. Aqui adquire especial relevo o ‘Diário da sala’ que é lido perante o grupo, onde se esclarecem as ocorrências positivas e negativas (Belchior, 2004).

O Diário da Sala (Figura 2), é um instrumento coletivo de regulação, intrinsecamente ligado à reunião de conselho. Segundo Serralha (2009, p. 47), “o Diário é a memória histórica e registo cultural de um grupo... é o observatório do seu processo de desenvolvimento pessoal, social e moral... um mediador que alimenta a regulação social do grupo.” De acordo com Sousa (2018), o Diário consiste numa folha dividida em quatro colunas: Gostamos; Não Gostamos; Fizemos; Queremos Fazer. Este instrumento, válido por uma semana, é iniciado na segunda-feira e atualizado ao longo dos cinco dias, para ser lido na reunião de sexta-feira. Deve ser afixado numa parede de fácil acesso, onde as crianças possam escrever de forma autónoma.

Diário de Sala			
Gostamos	Não Gostamos	Fizemos	Queremos fazer

Figura 2- Diário de Sala

As colunas ‘Fizemos’ e ‘Queremos Fazer’ são preenchidas principalmente em momentos coletivos ao longo da semana, durante os conselhos realizados no início de cada dia, quando o grupo planeia e avalia o trabalho realizado. As colunas ‘Gostamos’ e ‘Não Gostamos’ são destinadas a registos individuais e de escrita completamente livre, apenas mediada por um adulto quando necessário. Qualquer situação ou experiência é passível de registo, não há hora nem dia específicos para escrever sobre algo que se gostou ou não e que se quer comunicar ao grupo. Cada escrito, mesmo que iniciado de forma individual, é partilhado com o grupo, uma vez que a criança, ao decidir escrever, já tomou a decisão de partilhar com todos (Sousa, 2018).

De acordo com Belchior (2004), a reunião de Conselho de Cooperação Educativa é um momento privilegiado no quotidiano pedagógico, onde as crianças se reúnem em grupo para discutir e refletir sobre as suas experiências, aprendizagens e relações sociais.

A autora menciona ainda que a reunião se inicia com a leitura dos registos positivos e negativos do Diário, proporcionando às crianças a oportunidade de expressar os seus pontos de vista sobre as situações ocorridas. Todos os membros do grupo têm a chance de intervir, expressar opiniões e contribuir para a discussão. Durante o conselho, o educador desempenha um papel crucial ao ajudar a clarificar ideias, desenvolver discursos, fazer perguntas pertinentes e envolver todas as crianças na discussão.

Deste modo, compreende-se que os conselhos de cooperação educativa, que ocorrem todas as manhãs e no fim do dia de sexta-feira, são de extrema importância como estruturas que promovem a participação das crianças no MEM. Estas reuniões não só incentivam a expressão livre e a partilha de experiências, como também reforçam o papel ativo das crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem e na dinâmica do grupo.

Sousa (2018) menciona que os conselhos de cooperação educativa são momentos privilegiados do quotidiano pedagógico do Jardim de Infância, abrindo-se aos interesses e motivações de todas as crianças. Estes momentos são ricos e favoráveis ao desenvolvimento da linguagem, pois as crianças são interpeladas pelos colegas e têm de explicitar claramente o que querem partilhar com o grupo. O educador ajuda a clarificar as ideias e a desenvolver os discursos, fazendo perguntas, dando sugestões e convidando todas as outras crianças a participar.

De acordo com Folque (2012, p. 200), este simples diálogo transforma-se num momento de interação do grupo, proporcionando às crianças a oportunidade de “expressar as suas

conceções do mundo, partilhar as suas experiências e pontos de vista com os outros e aprender muitas coisas... o que, no seu conjunto, proporciona uma Zona de Desenvolvimento Proximal para o grupo”.

Para uma melhor compreensão e visualização, está disponibilizado um mapa ‘quero contar, mostrar ou escrever’ preenchido pelo grupo de crianças (Apêndice A) e um diário de sala (Apêndice B).

2.3.2 Estruturas de Participação no 1º. CEB

Segundo Niza (1998), o desenvolvimento da ação educativa no 1.º CEB é estruturado com base num contrato educativo, estabelecido nos primeiros dias do ano letivo. Este contrato define a organização do currículo em competências e conteúdos, delineando os objetivos a serem alcançados ao longo do ano.

De acordo com o mesmo autor (Niza, 1998), as atividades semanais são planificadas tendo como unidade básica a semana, que é organizada na agenda semanal (Figura 3). A rotina de trabalho inclui momentos estruturantes, como o Conselho de Cooperação, que ocorre duas vezes por semana, uma sessão no início da semana e outra, mais extensa, no final da semana. Além disso, o horário semanal contempla tempos dedicados ao desenvolvimento de projetos, comunicações, estudo autónomo, trabalho de texto, leitura, atividades de extensão curricular, e sessões coletivas nas áreas de matemática e expressão artística.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Apresentação de Produções	Apresentação de Produções	Português	Apresentação de Produções	Matemática
Conselho	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
Trabalho de Texto	Inglês	Artes Visuais	Inglês	Projetos
TEA	TEA	TEA	TEA	Conselho
Matemática	Português	TEA Geral	Educação Física	Música
Projetos	Educação Física	Projetos	Oferta Complementar	Expressão Dramática

Figura 3- Adaptação da Agenda Semanal

De acordo com Niza (1998), as reuniões do Conselho de Cooperação são momentos essenciais na organização do trabalho educativo no 1.º CEB. Realizadas às segundas-feiras

de manhã, estas reuniões permitem que a turma planeie, em cooperação, as atividades da semana. Acontecem novamente à sexta-feira, com uma sessão mais prolongada, destinada a refletir sobre o que foi realizado e a preparar o próximo ciclo de trabalho.

Serralha (2007) sublinha o valor do Conselho de Cooperação como uma estrutura fundamental para a socialização democrática e o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Neste conselho semanal, alunos e professores reúnem-se para discutir e gerir as aprendizagens e as dinâmicas sociais da turma, promovendo um ambiente inclusivo e participativo.

Além disso, Niza (2007) realça o papel do Diário de Turma (Figura 4) no contexto do Conselho de Cooperação, vendo-o como uma ferramenta central para fomentar a socialização democrática e o desenvolvimento moral. O Diário de Turma serve para registar eventos importantes, tanto positivos como negativos, incentivando os alunos a partilharem as suas perceções sobre as situações vividas. Este registo constitui a base para discussões no conselho, permitindo aliviar tensões e promovendo a reflexão e a resolução colaborativa de conflitos, com enfoque ético e respeitoso.

Diário de Turma		
Gostámos	Não gostámos	Propomos

Figura 4- Diário de Turma

Serralha (2007) explica que, no Conselho de Cooperação, procede-se à leitura e discussão do Diário de Turma, onde são registados acontecimentos relevantes da semana em colunas designadas para aspetos positivos (“Gostamos”), sugestões (“Propomos”) e críticas (“Não Gostamos”). Este instrumento permite que os alunos reflitam sobre comportamentos menos adequados, desenvolvam empatia e compreendam as consequências das suas ações. A estrutura do Conselho possibilita a expressão livre das opiniões dos alunos e a participação na resolução de conflitos, promovendo uma cultura de respeito mútuo e um compromisso com o bem-estar coletivo. Ao abordar estes temas em grupo, os alunos aprendem a negociar, a refletir sobre diferentes perspetivas e a estabelecer normas coletivas que guiam a convivência na turma.

Complementando esta perspetiva, Niza (2007) destaca que o Conselho de Cooperação proporciona um espaço de diálogo e resolução de problemas, onde alunos e professores se

reúnem para debater e analisar os acontecimentos registados no diário. Neste contexto, as discussões são orientadas pelos princípios de justiça, solidariedade e reciprocidade, promovendo o desenvolvimento de empatia e a capacidade de compreender o ponto de vista dos outros. Este processo contribui para a construção de uma comunidade democrática, na qual as regras são co-construídas e evoluem à medida que o grupo aprende a cooperar (Figura 5).

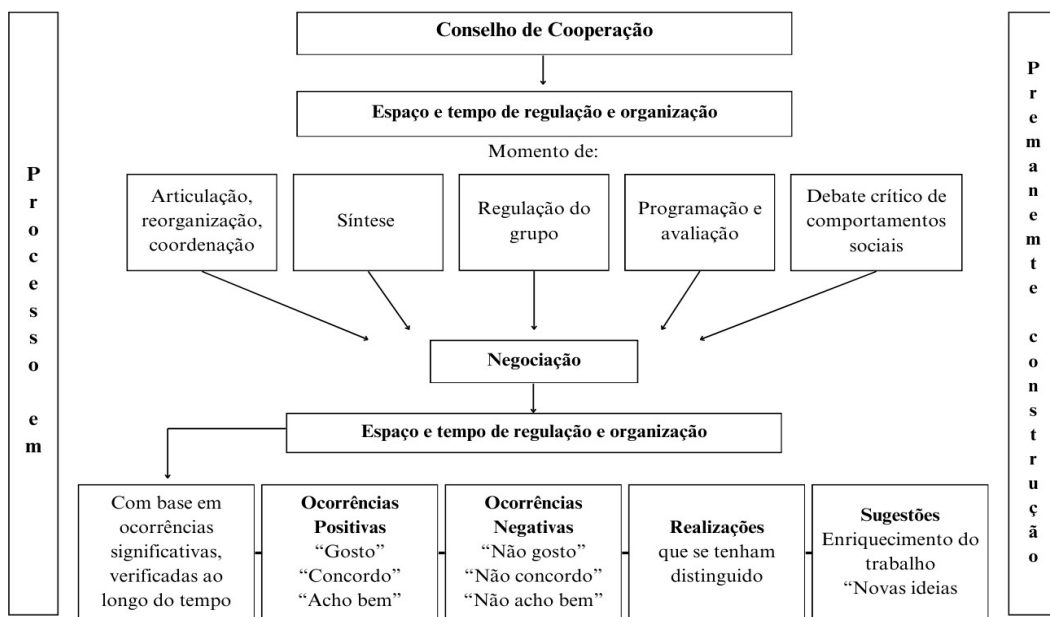


Figura 5- Conselho de Cooperação (Penim in Niza, 1998)

Segundo Louseiro (2011), o Conselho de Cooperação desempenha um papel essencial na construção de uma comunidade de aprendizagem democrática, onde os alunos desenvolvem competências sociais, autonomia e responsabilidade, através de práticas de cooperação e diálogo. A autora detalha que o funcionamento do Conselho envolve momentos de planificação, avaliação e análise das ocorrências registadas no Diário de Turma. Estas práticas proporcionam aos alunos oportunidades de reflexão sobre os seus comportamentos, assumindo compromissos e aprendendo a resolver conflitos de forma ética e construtiva. Desta forma, o Conselho torna-se uma instância que não apenas orienta a aprendizagem, mas também fortalece o sentido de cidadania e de convivência respeitosa e colaborativa.

A agenda semanal integra também o momento estruturante da Apresentação de Produções. Niza (2010) destaca a importância da comunicação para o desenvolvimento humano e educativo, considerando-a um elemento central na MEM. De acordo com Pestana (2011), esta Apresentação de Produções ocorre nos primeiros momentos da manhã, com base no Registo de Inscrição de Apresentação de Produções (Figura 6). Nesse período, os alunos têm

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

a oportunidade de partilhar novidades, projetos especiais, experiências, desafios e conquistas em suas aprendizagens da semana. Geralmente, os trabalhos apresentados são realizados durante o TEA.

Inscrição de Apresentações de Produções		
Nome aluno	Data	Tema ou tópico

Figura 6- Registo de Inscrições de Apresentação de Produções

Niza (2018) complementa, afirmando que a partilha de produções culturais, principalmente através da escrita, permite que o conhecimento seja externalizado e se torne acessível e coletivo. Esse processo não só contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, mas também permite que os alunos, ao comunicar as suas produções, reflitam sobre o conteúdo e aperfeiçoem as suas habilidades de comunicação. Pestana (2011) reforça essa visão, destacando que esta prática fortalece a autonomia na aprendizagem, impulsiona o pensamento crítico e aprimora a organização e a capacidade de autoavaliação dos alunos. A autora (Pestana, 2011) também menciona que a apresentação de produções facilita a troca de experiências e conhecimentos, promovendo um ambiente de interação.

Niza (2010) sugere que transformar o ensino com práticas de diálogo e discussão é essencial para o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico. O autor defende a importância de um ensino interativo e cooperativo, no qual a interlocução enriqueça a aprendizagem. Niza (2010) também salienta que a gestão democrática dos debates e discussões é fundamental para a construção conjunta do conhecimento.

No artigo “A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares” (Niza, 2010), o autor critica a prevalência da fala do professor e a limitada participação dos alunos no modelo tradicional de interação IRA (interpretação, resposta e avaliação). Este padrão descreve a prática em que o professor faz uma pergunta, os alunos respondem e o professor avalia sem abrir espaço para discussões mais aprofundadas. Niza (2010) aponta que esta abordagem, ainda presente na educação formal, impede um envolvimento mais profundo dos alunos no processo de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão e visualização, está disponibilizado um diário de turma, preenchido pelos alunos (Apêndice C) e um registo de inscrições de apresentação de produções (Apêndice D).

Capítulo 3.

Capítulo 3. Metodologia da Investigação

3.1 Opções Metodológicas

O presente relatório apresenta um estudo investigativo fundamentado em três pilares: a reflexão, que ocorre antes da ação, na ação e após a ação, a análise dos resultados e as atividades realizadas durante o período das práticas pedagógicas supervisionadas.

Para realizar esta investigação, foi necessário fazer escolhas metodológicas, as quais se organizam nos tópicos seguintes: investigação sobre a própria prática, paradigma participativo, professor reflexivo e ética na investigação.

3.1.1 Investigação sobre a própria prática

Este estudo baseou-se numa investigação sobre a própria prática, com o objetivo de refletir sobre a aplicabilidade da metodologia de investigação em relação à prática pedagógica, possibilitando assim uma transformação no desempenho.

Esta metodologia é uma abordagem em que os profissionais, como educadores e professores, procuram compreender e melhorar a própria prática através da investigação sistemática. Constitui um processo fundamental na construção de conhecimento para o indivíduo, os intervenientes e a sociedade em geral (Ponte, 2008).

Esta abordagem de investigação tem como objetivo principal provocar uma mudança nas práticas, juntamente com a reflexão que delas decorrem. Por conseguinte, é caracterizada por um forte sentido reflexivo, em que o investigador age em consonância com as convicções, estando ciente das causas e consequências. Visa resolver problemas profissionais, ampliando o conhecimento sobre esses problemas, com a comunidade profissional como principal ponto de referência (Ponte, 2002).

A reflexão sobre a própria prática é crucial para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. Este processo envolve a análise e reflexão sobre a própria prática pedagógica, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2001).

Esta abordagem requer uma observação atenta do que ocorre em sala, a identificação de desafios e problemas, a formulação de questões de pesquisa, a implementação de estratégias

de intervenção e a avaliação dos resultados obtidos. Ao adotar esta abordagem, os educadores e professores tornam-se agentes ativos na construção do conhecimento sobre a prática e no aprimoramento contínuo das competências (Alarcão, 2001).

A investigação sobre a própria prática possibilita que os profissionais da educação analisem criticamente as práticas, identifiquem desafios e procurem soluções contextualizadas e significativas para melhorar o ensino e a aprendizagem. Ao investigar a própria prática, os docentes podem desenvolver uma compreensão mais profunda do impacto das ações no processo educativo, bem como promover uma cultura de melhoria contínua. Isso contribui para a construção de uma prática mais informada, reflexiva e eficaz (Alarcão, 2001; Ponte, 2008).

É relevante destacar ainda que, a investigação da própria prática não se restringe apenas à solução de problemas imediatos, mas também contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ao refletirem criticamente sobre a prática, os educadores e professores podem aperfeiçoar as competências, experimentar novas estratégias de ensino e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo para os alunos (Ponte, 2002).

Segundo Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001, p. 4)

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.

A investigação sobre a própria prática envolve um ciclo de ação-reflexão, no qual os profissionais planeiam, implementam, observam e refletem sobre as ações, identificando áreas de melhoria e ajustando as práticas com base nas descobertas. Esta abordagem promove a autonomia profissional, o desenvolvimento de competências de investigação e a construção de conhecimento prático relevante para o contexto específico em que os profissionais atuam (Ponte, 2008).

Conforme os princípios apresentados por Alarcão (2001, p. 6), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”, ser professor- investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para

partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. É essencial ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que questiona criticamente e se questiona, pois, a investigação da própria prática requer uma postura reflexiva e analítica constante.

3.1.2 Paradigma Participativo

Numa investigação sobre a própria prática, é possível identificar várias características da investigação-ação, atribuindo-se ao investigador um papel ativo em todo o processo. Este tipo de investigação procura estabelecer uma relação próxima entre o investigador e os sujeitos da investigação, integrando o investigador no grupo e na vida deste, com uma participação ativa, intervindo e colocando questões (Langhout & Thomas, 2010; Marshall & Rossman, 1995).

Assim sendo, o paradigma que mais se adequa ao estudo realizado é o paradigma participativo. Este paradigma exige o envolvimento ativo do investigador em todos os processos de ação, com o objetivo de melhorar a própria prática. Além disso, o paradigma participativo permite ao educador/professor combinar o conhecimento científico com o conhecimento prático e em ação, centrando-se em comunidades de investigação que se tornam comunidades para o exercício da prática (Silveira & Córdova, 2009).

Esta abordagem reconhece o conhecimento e as experiências dos participantes como elementos valiosos para a construção de um conhecimento mais abrangente, contextualizado e relevante (Silveira & Córdova, 2009).

3.1.3 Professor Reflexivo

Um professor reflexivo é aquele que analisa criticamente a sua prática, procurando uma variedade de conceitos relacionados à educação, procura ainda, desenvolver novas estratégias pedagógicas, explorar novas tecnologias e estudar o comportamento das crianças e de si próprio. Dessa forma, são abordadas diversas dimensões que surgem diariamente no ambiente de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2022).

Os professores desempenham um papel crucial na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, pois refletem, de maneira situada, sobre a interação que ocorre entre o

conhecimento científico e a assimilação pela criança. Além disso, analisam a instituição escolar e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação, não se limitando apenas à aplicação de normas, receitas ou teorias externas à sua comunidade profissional (Alarcão, 1996).

De acordo com Alarcão (1996), o professor deve ser capaz de analisar as suas práticas, reconhecendo as falhas e lacunas, com o objetivo de encontrar novas abordagens, promovendo assim a melhoria progressiva e o desenvolvimento contínuo. Assim, quando se reflete sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos.

Schön (2000, citado por Mosqueira, 2017, p. 52) propõe três momentos de reflexão que auxiliam o professor na sua prática:

- i. Reflexão na ação: ocorre quando o professor reflete durante a própria ação, ajustando-a conforme surgem novas situações.
- ii. Reflexão sobre a ação: ocorre quando o professor revisita mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. Esta análise pós-ação ajuda o professor a compreender melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos.
- iii. Reflexão sobre a reflexão-na-ação: é um processo que promove a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, conhecido como meta-reflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e abordar problemas.

3.1.4 Ética na Investigação

A ética na investigação é um tema de extrema importância que atravessa todas as etapas do processo de pesquisa, especialmente quando envolve crianças como participantes. A autora Fernandes (2016) destaca a necessidade de considerar as questões éticas inerentes à pesquisa com crianças, como o respeito pelos direitos dos participantes, a proteção da sua dignidade e a prevenção de possíveis danos, negligência ou discriminação. Por esse motivo, é crucial que o educador e professor que investiga a sua própria prática tenha em conta a ética na investigação.

A autora Fernandes (2016) destaca a importância de respeitar os direitos dos participantes, garantindo a não interferência e a não intrusão, ponderando os benefícios e constrangimentos da pesquisa e assegurando um tratamento respeitoso e justo. Além disso, é fundamental considerar os interesses de todos os envolvidos, incluindo as crianças, os seus pais, os investigadores e a sociedade, e ponderar de que forma se respeitam esses interesses e prioridades.

Conforme Fernandes (2016), há vários desafios enfrentados pelos investigadores em pesquisas com crianças, incluindo:

- **Consentimento Informado:** A dificuldade em obter o consentimento informado das crianças de forma explícita, voluntária e sujeita a renegociação a qualquer momento.
- **Proteção da Privacidade e Confidencialidade:** Questões relacionadas à confidencialidade e anonimato dos dados das crianças, bem como dilemas sobre os limites da confidencialidade em situações de proteção e segurança.
- **Equilíbrio entre Benefícios e Riscos:** Encontrar um equilíbrio entre os benefícios da pesquisa e os possíveis riscos para as crianças, garantindo que os benefícios superem os riscos potenciais.
- **Participação das Crianças:** Promover a participação das crianças no processo de pesquisa, levando em conta suas vozes e perspectivas, e criando espaços para sua contribuição significativa.
- **Hierarquias Protocolares e Invisibilidade Epistemológica:** Evitar hierarquias protocolares que limitem a participação das crianças e a invisibilidade epistemológica que as relega a um papel passivo na pesquisa.
- **Autoria dos Dados:** Garantir a autoria dos dados, respeitando as vozes das crianças e evitando que a interpretação dos investigadores se sobreponha à semântica das crianças, permitindo que estas sejam devidamente situadas nos campos discursivos de poder em que são produzidas.

Nesta investigação foram garantidos os princípios éticos, como o consentimento informado, a proteção da privacidade e confidencialidade, a autoria dos dados e a participação das crianças, conforme defendem os autores mencionados.

3.2 Plano de Investigação

Tanto em contexto de EPE, como em contexto de 1.º CEB, a investigação realizou-se respeitando cinco fases: a fase de diagnóstico, a fase de planeamento, a fase de execução, a fase de análise e discussão de resultados e a fase de conclusões, representadas nos cronogramas dos pontos 3.2.1. e 3.2.2.

3.2.1 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de EPE

			Meses			
		Etapas	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases de Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto educativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante				
		Entrevista à diretora da instituição				
		Realização do <i>focus group</i>				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
		Apresentação, análise e discussão dos Resultados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de Investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

1ª Fase - Diagnóstico	4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
2ª Fase - Planeamento	5ª Fase - Conclusões
3ª Fase - Execução	

3.2.2 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de 1.º CEB

			Meses				
		Etapas	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases de Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo					
		Identificação da problemática					
		Caracterização do contexto educativo					
		Revisão da literatura					
	2ª Fase	Entrevista à professora cooperante					
		Entrevista ao professor de apoio					
		Realização do <i>focus group</i>					
		Notas de campo					
		Narrativas reflexivas					
		Planificação do plano de ação					
	3ª Fase	Implementação do plano de ação					
	4ª Fase	Recolha e análise de dados					
		Apresentação, análise e discussão dos resultados					
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação					
		Contributos da investigação					
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas					

Legenda:

1ª Fase - Diagnóstico

2ª Fase - Planeamento

3ª Fase - Execução

4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados

5ª Fase - Conclusões

3.2.3 Descrição do Plano de Investigação

A concretização desta investigação foi orientada segundo a metodologia de investigação sobre a própria prática. Esta metodologia teve como base observações participantes, classificadas como uma investigação de natureza qualitativa.

O tema de investigação emergiu de um processo contínuo de observação e análise das práticas educativas na instituição onde foi realizada a prática educativa de PES II, com um foco específico em como a participação das crianças é reconhecida e valorizada. A

investigação procurou compreender de que forma as crianças são envolvidas nas decisões que afetam o seu quotidiano e como as suas vozes são integradas no currículo.

A relevância deste tema foi reforçada pela crescente ênfase na literatura pedagógica sobre a importância de dar voz às crianças como agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Além disso, a participação ativa é vista como um direito fundamental das crianças, conforme estabelecido anteriormente.

A proposta apresentada foi desenvolvida no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final III.

3.2.4 Questões e Objetivos da Investigação

A questão que orientou todo o processo de investigação é:

- De que forma a voz e participação das crianças é considerada na construção do currículo na educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Com vista à obtenção de resposta à questão de investigação definiu-se como objetivo geral:

- Investigar de que forma a voz e participação das crianças são consideradas no processo de construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

E relativamente aos objetivos específicos:

- Identificar estratégias e práticas pedagógicas que promovem a participação das crianças na construção do currículo
- Implementar propostas de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças através da sua voz e ação
- Compreender a participação das crianças pode ser considerada na prática educativa
- Analisar os desafios e as potencialidades da implementação de práticas participativas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.2.5 Técnicas/ Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação

Pretende-se utilizar métodos de recolha de dados diversificados, de forma a atender às necessidades na procura por informação. Ponte (2002) destaca que as técnicas mais comuns na recolha de dados nesta investigação são a entrevista, a observação e a análise documental. Da mesma forma, Bogdan e Biklen (2013) salientam a entrevista e a observação participante, assim como os registos.

Assim, neste relatório foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de informação, tais como: análise documental, entrevistas semiestruturadas com a educadora e professora cooperante, bem como uma entrevista à diretora da instituição, grupos focais (*focus group*), observações diretas e participantes e a aplicação da escala ECERS, de modo a avaliar o ambiente educativo no contexto de EPE. Estas observações resultaram em registos fotográficos e áudios, narrativas reflexivas e notas de campo.

A Análise Documental foi uma técnica de recolha de dados usada durante a investigação, fundamentada no estudo de outros autores especialistas na temática em investigação. Desta forma, examinamos os principais pontos das questões que surgiram nesta investigação. As informações recolhidas através desta análise permitiram consultar referências, bases e factos necessários para as discussões e conclusões do estudo. Para Pardal e Lopes (2011), este tipo de recolha de dados é essencial porque possibilita a aquisição rigorosa e detalhada dos dados.

Quanto à Entrevista, esta foi caracterizada por uma entrevista semiestruturada que teve como objetivo a recolha de dados descritivos à educadora e professora cooperantes. Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista é uma conversa intencional e orientada, na qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. Esta técnica é adequada para compreender o ponto de vista do entrevistado.

Segundo Bagnoli e Clark (2010), o *Focus Group* corresponde a uma técnica de pesquisa que recolhe dados através da interação em grupo, com questões propostas pelo investigador. Esta técnica, cada vez mais utilizada por investigadores, destaca-se pela sua importância na pesquisa participativa com crianças, substituindo outras técnicas mais convencionais que se distanciam bastante da realidade das crianças.

O *Focus Group* é essencialmente utilizado em investigações que visam compreender a visão dos participantes em relação a um tema específico, através das suas palavras, comportamentos e reações (Morgan, 1997). Esta técnica permite aos investigadores obter

informações detalhadas sobre as percepções e experiências dos participantes, promovendo uma discussão dinâmica e interativa que pode revelar nuances e aspetos que outras metodologias podem não captar.

No que diz respeito à Observação Participante, foi uma das técnicas utilizadas nesta investigação e diz respeito, de acordo com Fonseca (2012), a um método interativo e direto, onde o observador está presente nos eventos observados. Esta abordagem permite ao investigador uma compreensão mais profunda da realidade observada. Na observação participante, o investigador introduz-se no ambiente de estudo, tentando conhecer as pessoas, dando-se também a conhecer e registando sistematicamente tudo o que ouve e observa (Bogdan & Biklen, 2013).

Quanto às Notas de Campo, estas são fundamentais e são características de uma observação participante. Através destas, o investigador regista ideias, reflexões, ou seja, um relato escrito do que observa, ouve e experiência. As notas de campo, para além do registo, também servem para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 2013).

As Narrativas Reflexivas acompanharam o desenrolar do presente relatório final, apelando a momentos de reflexão sobre a própria prática e sobre acontecimentos na prática, com o objetivo de compreender e melhorar alguns aspetos da prática pedagógica do investigador através da análise e reformulação de ideias e atitudes. De acordo com Oliveira (2011), as narrativas na formação inicial de professores proporcionam a transformação e a forma como olhamos para as situações a que somos expostos na prática.

As notas de campo, as narrativas reflexivas e as transcrições das entrevistas realizadas podem ser consultadas através do link disponibilizado no Apêndice E.

3.2.6 Participantes

Quer no contexto de EPE, quer no do 1.º CEB, participaram na investigação todas as crianças que constituíam o grupo. Relativamente ao contexto de EPE, participaram vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Além das crianças, a educadora cooperante e a diretora da instituição também participaram e foram fundamentais para a investigação. No contexto do 1.º CEB, os participantes incluíram os vinte alunos de uma turma multinível de 3.º e 4.º ano, composta por dez alunos de 3.º ano e dez alunos de

4.º ano, com idades entre os sete e os dez anos. Além dos alunos, também participaram na investigação a professora cooperante e o professor de apoio.

3.3 Caracterização dos Contextos Educativos

Neste ponto, pretende-se caracterizar brevemente os contextos educativos de EPE e do 1.º CEB onde foram realizados os estágios correspondentes à PES II, III e IV. Deste modo, serão apresentadas algumas dinâmicas das instituições, o grupo de crianças/alunos, a organização do ambiente educativo/sala de aula e as técnicas/instrumentos de recolha de dados.

3.3.1 Caracterização do Contexto Educativo de EPE

3.3.1.1 Caracterização da Instituição

O Colégio foi fundado a 1 de julho de 1968, como uma instituição de ensino privado que segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). O modelo pedagógico MEM permite que a criança se desenvolva através de interações sociais com pares de diferentes idades e adultos. Neste modelo, a criança é respeitada como um todo, e a sua liberdade de expressão, experiências e motivações são o ponto de partida para os projetos e estudos. A família e a comunidade também desempenham um papel importante nesta pedagogia, sendo reconhecidas como fontes de informação e conhecimento (Niza, Niza & Santana, 1996).

A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens «naturais» (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade. Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social (Niza 2012, p. 96).

O modelo pedagógico do MEM, segundo Formosinho, Lino e Niza (2013), destaca uma cooperação educativa que valoriza a participação ativa e contínua das crianças. Este modelo possibilita que as crianças sejam protagonistas nos seus processos de aprendizagem, no desenvolvimento do seu currículo e na avaliação, ficando a cargo do educador e da equipa

educativa a responsabilidade de defender os seus melhores interesses e necessidades, respeitando e envolvendo a criança em todo o processo educativo. Além disso, Niza (2012, p. 95) descreve o modelo como “sociocêntrico de educação, promotor do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens (...)”.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, o Colégio adotou o lema “direitos que nos dão voz”, reconhecendo a importância da criança, não só por ser um agente educativo, mas também por ter direitos associados a ela, que devem ser respeitados e defendidos. O Projeto Educativo da instituição, destaca também o reconhecimento da criança como um ser competente, com capacidades e conhecimentos e por isso a instituição acredita na valorização da criança como protagonista, enquanto promotor principal do seu desenvolvimento.

O Colégio ocupa uma posição central na cidade de Lisboa, situando-se nas imediações do Aeroporto Humberto Delgado e do Parque José Gomes Ferreira. A sua localização, coloca o Colégio numa área de intenso movimento e tráfego, ao mesmo tempo em que oferece às crianças da instituição a oportunidade de interagir com um espaço verde ao ar livre fora do ambiente escolar.

O espaço físico do Colégio abrange dois edifícios, cada um com três pisos, e esses edifícios são separados por uma área de recreio que inclui uma zona coberta para atividades ao ar livre. No primeiro edifício, que serve como entrada para a instituição, o primeiro piso abriga o gabinete da direção, um fraldário, uma casa de banho, o refeitório com cozinha para fornecer almoço e lanche às crianças da instituição, além de duas salas de creche. Subindo algumas escadas, chega-se ao segundo piso, onde se encontra o berçário, um segundo fraldário e mais duas salas de creche. Continuando a subir as escadas, chega-se a uma área destinada ao pessoal docente e não docente, que inclui espaços para guardar pertences e casas de banho.

No edifício do outro lado do recreio, no primeiro piso, encontra-se uma sala de jardim de infância, uma casa de banho e duas salas de 1º ciclo. Subindo as escadas, no segundo piso, existem duas salas de jardim de infância e casas de banho. Continuando a subir as escadas, no terceiro e último piso, encontramos uma sala de 1º ciclo e um ginásio equipado com diversos materiais destinados à educação física. Devido ao seu caráter espaçoso e coberto, o ginásio serve ainda de dormitório para as crianças na valência de educação pré-escolar, o

ginásio pode ainda, ser adaptado para a realização de diversas atividades e projetos, incluindo exposições.

O Colégio tem uma população significativa, compreendendo crianças, pessoal docente e não docente. A direção da instituição é composta por cinco membros. Além disso, a equipa pedagógica inclui cinco professores do 1º ciclo, sete educadores de infância e onze auxiliares de ação educativa. Existem ainda quatro elementos na equipa de apoio geral. É importante salientar a presença de sete professores especializados em diversas áreas, como Música, Dança, Expressão Dramática, Artes Visuais e Inglês. A instituição conta ainda com dois psicólogos escolares, ampliando os recursos disponíveis para atender às necessidades das crianças e da comunidade educativa.

A instituição acolhe cerca de 191 crianças, distribuídas pelas três valências no Colégio. Na creche, 64 crianças são acolhidas, divididas entre o berçário e quatro salas. No jardim de infância, 75 crianças são acolhidas em três salas. No 1º ciclo, 52 crianças estão distribuídas em três salas, sendo que uma delas constitui um grupo heterogéneo.

Este colégio apresenta parcerias com várias instituições, entre elas: Escola Superior de Educação de Lisboa; Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich; Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; Instituto Superior de Educação e Ciências; Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida; Do It Better; Cognos; Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social; Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Desporto; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Clube de Judo Hajime; Mini Ténis vai à escola; Destrava Línguas; Guidi's; e Entidade Protocolada Estágios Profissionais.

3.3.1.2 Caracterização do Grupo de Crianças

Primeiramente, foi importante conhecer cada criança e, dessa forma, fazer um levantamento das principais características, considerando que “começar por retratar os traços estruturais dos seus contextos familiares não seja explicar, a priori, quem são as crianças, mas abrir um caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem” (Ferreira, 2002, p.103).

Quadro 1- Grupo de Crianças

Nome	Sexo	Data de nascimento	Idade em Abril de 2024	Freq. na instituição no ano anterior
A.M	F	04.03.2019	5 anos	Sim
A.S	F	06.02.2019	5 anos	Sim

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A.G	M	04.07. 2019	4 anos	Sim
A.S	M	31.12. 2018	5 anos	Sim
B.	F	19.08. 2019	4 anos	Sim
B.	M	12.07. 2019	4 anos	Sim
C.	M	30.06. 2019	4 anos	Sim
C.G	F	13.01. 2019	5 anos	Sim
C. S	F	24.03. 2019	5 anos	Sim
G.	F	16.06. 2019	4 anos	Sim
L.	F	01.02. 2019	5 anos	Sim
M.L	F	02.04. 2019	5 anos	Sim
A.	F	11.08. 2019	4 anos	Sim
M.R.L	F	28.01. 2019	5 anos	Sim
M.R.M	F	06.12.2018	5 anos	Sim
M.T	F	16.11. 2018	5 anos	Sim
M.M	F	09.08. 2019	4 anos	Sim
O.	F	17.07.2019	4 anos	Sim
R.	M	29.01. 2019	5 anos	Sim
S.	F	08.02. 2019	5 anos	Sim
V.	M	04.09. 2019	4 anos	Sim
V.N	M	17.07. 2019	4 anos	Sim
V.L	M	20.01. 2019	5 anos	Sim
T.	M	12.07. 2019	4 anos	Sim
X.	M	24.06. 2019	4 anos	Sim

Como é possível observar pelo quadro acima (Quadro 1), o grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças. Destas, dez eram do sexo masculino e quinze do sexo feminino. O grupo apresentava uma variação de idades de 10 meses. Esta diferença de idades resultava em um grupo heterogêneo, tanto pela disparidade de idades quanto pelas características individuais de cada criança e seu nível de maturidade. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p. 22),

associada a esta heterogeneidade etária, no MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um ethos de inclusão. As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.

Portanto, observou-se que o grupo se caracterizava pelas relações empáticas que estabelecia entre si, demonstrando um grande sentido de presença para com o mesmo e os seus pares. As crianças demonstravam carinho e preocupação umas com as outras, procurando confortá-las com abraços ou integrá-las nas suas brincadeiras. Mostravam-se curiosas com o que as rodeava e aderiam com entusiasmo e interesse às propostas tanto do grupo quanto dos adultos (Projeto de sala).

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2- Caracterização do grupo relativamente aos dados familiares

Nome	Com quem vive	Número de irmãos
A.M	Mãe, Pai e irmã	1
A.S	Mãe, Pai e irmão	1
A.G	Mãe, Pai e irmã	1
A.S	Mãe, Pai e irmã	1
B.	Mãe, Pai e irmã	1
B.	Mãe, Pai e irmão	1
C.	Mãe, Pai e irmão	1
C.G	Mãe, Pai e irmã	1
C. S	Mãe e irmão	1
G.	Mãe, Pai, irmã e irmão	2
L.	Mãe, Pai e irmã	1
M.L	Mãe, Pai e irmãos	2
A.	Mãe e Pai	0
M.R.L	Mãe, Pai e irmã	1
M.R.M	Mãe, Pai e irmã	1
M.T	Mãe, Pai, irmã e irmão	2
M.M	Mãe, Pai e irmãs	2
O.	Mãe, Pai e irmã	1
R.	Mãe, Pai e irmão	1
S.	Mãe e Pai	0
V.	Mãe e Pai	0
V.N	Mãe, Pai e irmã	1
V.L	Mãe, Pai e irmão	1
T.	Mãe e Pai	0
X.	Mãe, Pai e irmãos	2

No que dizia respeito ao contexto familiar, todas as crianças viviam com os pais, apresentando uma estrutura nuclear composta pelos dois pais, com exceção de uma criança que possuía uma estrutura familiar mononuclear (Quadro 2).

Relativamente à origem, as crianças do grupo eram todas de nacionalidade portuguesa.

Quadro 3- Situação Profissional e Nível de Escolaridade dos Pais

Nome	Mãe		Pai	
	Profissão	Habilitações	Profissão	Habilitações
A.M	Diretora de Departamento	Pós-Graduação	Consultor de Sistemas	Licenciatura
A.S	Consultora Informática	Mestrado	Consultor Informático	Mestrado
A.G	Médica	Mestrado	Consultor	Mestrado
A.S	Geóloga	Licenciatura	Engenheiro Civil	Licenciatura
B.	Gerente de ginásio	Pós-Graduação	Front-End Developer	Mestrado
B.	Chef de cozinha	Licenciatura	Treinador e professor	Licenciatura
C.	Oftalmologista	Licenciatura	Diretor Criativo	Doutoramento
C.G	Advogada	Mestrado	Cozinheiro	Licenciatura
C. S	Gestora	Licenciatura	Publicitário	Licenciatura

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

G.	Produtora de Eventos	Licenciatura	Consultor TI	Licenciatura
L.	Fotógrafa	Licenciatura	Médico Ortopedista	Doutoramento
M.L	Arquiteta Paisagista	Licenciatura	Enólogo	Mestrado
A.	Relações Públicas	Mestrado	Advogado	Doutoramento
M.R.L	Comunicação de Ciência	Licenciatura	Engenheiro	Licenciatura
M.R.M	Assessora de Comunicação	Licenciatura	Investigador	Doutoramento
M.T	Engenheiro Mecânica	Mestrado	Engenheiro Informático	Licenciatura
M.M	Gestora	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
O.	Gestora de projetos	Licenciatura	Engenheiro Mecânico	Licenciatura
R.	Web Designer	Licenciatura	Treinador Jiu-jitsu	Licenciatura
S.	Realizador	Licenciatura	Sociólogo	Licenciatura
V.	Farmacêutica	Mestrado	Consultor	Licenciatura
V.N	Socióloga	Licenciatura	Psicólogo	Licenciatura
V.L	Professora	Licenciatura	Informático	Mestrado
T.	Gestora de Produto	Mestrado	Técnico Informático	Licenciatura
X.	Marketing & Sales Manager	Licenciatura	Empresário	Licenciatura

Ao considerar e analisar o quadro apresentado acima (Quadro 3), observa-se que as famílias se caracterizavam por pertencer a um nível socioeconómico médio/médio-alto. Pelas observações realizadas em contexto, percebeu-se que estas famílias vivenciavam experiências culturais ricas e se preocupavam em transmiti-las às crianças, seja através de partilhas de documentos ou de momentos em sala.

A educadora estabelecia uma relação entre a escola e a família através do diálogo, que ocorria em diversos momentos, incluindo uma entrevista com as famílias no início do ano letivo para conhecer a criança, o contato diário durante a receção e a partida das crianças, com o objetivo de promover uma compreensão mútua, e as reuniões de pais (Projeto de Sala).

3.3.1.3 Caracterização do Ambiente Educativo

O conceito de Ambiente Educativo engloba não só o espaço educativo, mas também as interações e relações que se desenvolvem dentro desse espaço.

A Dimensão Física diz respeito ao “aspecto material do ambiente” (Forneiro, 1998, p. 233), abrangendo as suas condições estruturais e a disposição dos objetos (móveis, materiais,

elementos decorativos). Por sua vez, a Dimensão Funcional refere-se à maneira como os espaços são utilizados, qual o seu propósito e a forma como são usados.

Observou-se que o ambiente educativo estava organizado a pensar nas crianças. As principais intenções na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades estavam relacionadas com a promoção da autonomia, cooperação entre as crianças, desenvolvimento do pensamento crítico, estímulo da criatividade e apreciação estética, bem como proporcionar oportunidades para que as crianças expressassem suas emoções, sentimentos, gostos e opiniões.

No que dizia respeito à promoção da autonomia, esta era alcançada, por exemplo, através da acessibilidade dos materiais, dispostos de modo que as crianças pudessem utilizá-los sempre que desejassem. Além disso, os instrumentos presentes na sala tinham como objetivo promover a autonomia das crianças, incluindo: o diário da sala; o mapa de presenças, onde cada criança assinalava a sua presença pela manhã; o mapa do “Quero contar, mostrar ou escrever”, onde cada criança assinalava o seu nome quando queria realizar uma partilha; o mapa do tempo e o calendário, elaborados pelos responsáveis da semana; a agenda semanal; o mapa de atividades; e, por fim, os registos diários, como o plano do dia, que era realizado em grande grupo. Segundo Folque (2012, p.56), “todos esses instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar suas experiências individuais no contexto do grupo”.

No que dizia respeito à organização do espaço, este era constituído por sete áreas de interesse (Figura 7), sendo elas:

- Laboratório de Ciências e de Matemática: Promovia o sentido matemático e incentivava a experimentação das crianças; desenvolvia o seu raciocínio e estimulava a sua curiosidade. Esta área disponibilizava materiais como o ábaco e vários jogos matemáticos, balança e pesos, calculadora, areia, tubos de ensaio, lupa, modelo de esqueleto, ficheiros de experiências, materiais diversos (folhas, conchas, pedras, etc.) e ímanes.
- Faz de Conta: Permitia experimentar, agir e elaborar situações do seu meio que lhes eram familiares, próximas e significativas: papéis, situações, pessoas e conflitos; possibilitava o trabalho em equipa, a discussão das situações e valorizava a expressão

de sentimentos e ideias. Esta área disponibilizava materiais como roupas, máscaras, bonecos, acessórios, utensílios de cozinha e eletrodomésticos, bem como comida.

- Jogos de Chão: Proporcionava momentos de criatividade, cooperação e construção. Esta área disponibilizava materiais como legos e outros recursos de construção.
- Biblioteca: Proporcionava momentos de partilha com livros e outros formatos de leitura, tanto individualmente como em grupo, estimulando o gosto pela leitura e pelas diversas formas de comunicação. Esta área disponibilizava materiais como livros, um tapete e almofadas.
- Oficina da Escrita: Proporcionava momentos de leitura e escrita com diversos materiais, como carimbos, letras de madeira, cartões com palavras, recortes de letras, o alfabeto, revistas e jornais, computador e folhas.
- Ateliê das Artes: Estimulava o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança; desenvolvia a motricidade fina e o sentido estético. Esta área disponibilizava materiais como canetas, lápis e lápis de cera, régua, cavalete, folhas de várias cores e tamanhos, colas e tesouras, tintas acrílicas e aguarelas.
- Área polivalente: Esta área era composta por um conjunto de mesas e cadeiras que serviam para todos os tipos de encontros coletivos do grande grupo e atividades em pequenos grupos. Por ser o ambiente central da sala, esta área nunca era estática e sofria alterações ao longo do dia, de acordo com as atividades em curso.

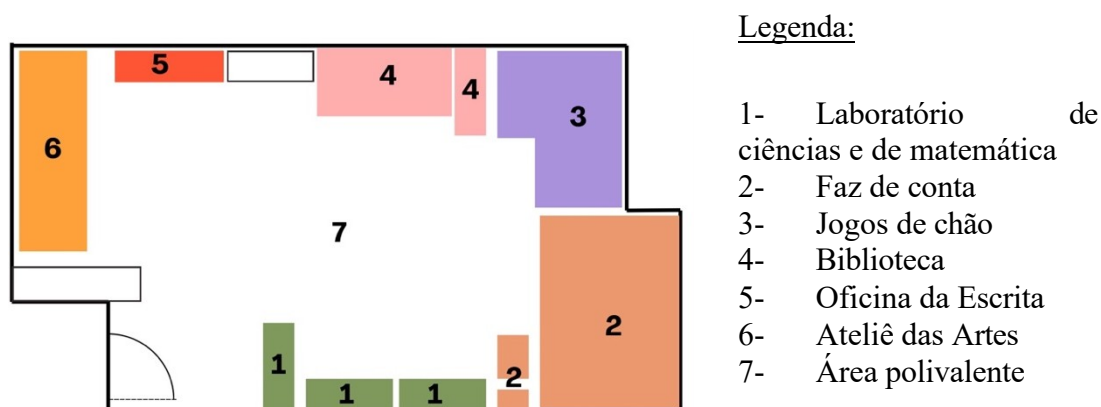


Figura 7- Planta da Sala

Através da observação e análise do projeto de sala, constatou-se que grande parte do grupo preferia atividades de escolha autónoma. No entanto, existia um grupo de crianças que propunha atividades e contribuía com ideias para a sua execução. A curiosidade e o interesse

eram características muito evidentes neste grupo, que muitas vezes demonstrava a necessidade de retirar todos os jogos, materiais e brinquedos do lugar para explorá-los no chão ou nas mesas.

O grupo mostrava-se muito disponível e cooperativo na realização de atividades individuais e em grupo. Era um grupo alegre e energético, demonstrando grande interesse na exploração do jogo simbólico, especialmente no faz-de-conta, assumindo diferentes papéis. A área dos jogos de chão era frequentemente escolhida por todos, assim como a área dos jogos de matemática, devido à diversidade de opções disponíveis: jogos de encaixe, puzzles, jogos de associação, jogos de memória, tangram, blocos lógicos, cuisenaire, etc.

A área da biblioteca e da escrita também era muito frequentada, sendo uma área associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita, que despertava cada vez mais o interesse do grupo.

De acordo com Folque e Bettencourt (citadas em Formosinho & Araújo, 2018), as paredes da instituição narravam as vivências do grupo e das famílias por meio de imagens e registos. Essas produções eram exibidas em placares com o objetivo de apresentar os trabalhos das crianças tanto nas paredes da sala quanto no exterior, valorizando assim o seu trabalho. Estas produções eram regularmente atualizadas, permitindo que novos trabalhos fossem expostos, de forma que estes placares refletissem continuamente as vivências do grupo.

Esta renovação constante também refletia a preocupação dos adultos em fazer com que a criança fosse um sujeito ativo na construção do conhecimento, colocando-a como protagonista no contexto em que estava inserida. Além dos trabalhos expostos, as notícias vindas das famílias também eram expostas, compartilhando as experiências pessoais de cada criança com o grupo alimentando conversas e criando assim um circuito autêntico de comunicação entre a família e a escola (Projeto de sala).

A Dimensão Relacional refere-se às relações que se estabelecem entre todos os participantes do processo educativo, englobando não apenas as interações entre as crianças, mas também as relações entre educadores, crianças e famílias (Forneiro, 1998).

Conforme descrito no projeto de sala e pelas observações realizadas, o grupo caracterizava-se por um crescimento constante, acompanhado por um forte espírito de iniciativa e procura de autonomia. Este desenvolvimento ocorria de forma coletiva, embora cada criança tivesse

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

o seu próprio ritmo e características individuais. Além disso, demonstravam grande interesse e curiosidade pelo que as rodeava.

Após a reunião da manhã, cada criança dirige-se para uma área da sala à sua escolha. Entre as diferentes áreas disponíveis, a M. opta pelo Ateliê das Artes, onde pinta no cavalete. Enquanto isso, do outro lado do cavalete, a C.S e a A. estão ocupadas a desenhar no quadro a giz. (...).

(Nota de campo nº 5 - EPE)

Por outro lado, o grupo também apresentava algumas dificuldades, como a dificuldade em permanecer sentado em grupo sem interromper os outros, resolver conflitos de forma autônoma, compartilhar e manter a organização nas brincadeiras e arrumação.

Na reunião da manhã, passamos a palavra à M.R.M, que como responsável da semana, deu a palavra ao X para falar. O X mostrou o projeto da família leitura que fez com o irmão. Depois, a M.R.M passou a palavra ao A.S, mas o X começou a falar com o amigo ao lado dele. Imediatamente, a M.R.M disse-lhe: “X, todos estão a ouvir quando estavas a falar”. (...). (Nota de campo nº 51 - EPE)

Apesar disso, o grupo era muito participativo, afetuoso, meigo e solidário. Era ativo nas conversas e diálogos em grupo, e demonstrava grande interesse por histórias, frequentemente dramatizando-as nas suas brincadeiras livres. O recreio também era uma atividade muito apreciada pelo grupo.

(...) A primeira a partilhar é a A.M., que mostra e oferece cartas à educadora e à auxiliar de ação educativa. (...).

(Nota de campo nº 12 - EPE)

(...) Após a apresentação do mini projeto sobre o Castelo de São Jorge, as crianças que assistiram à comunicação expressam elogios e fazem algumas perguntas sobre o que ouviram. Entre as perguntas e comentários, o X. demonstra particular interesse na lenda de São Jorge.

(Nota de campo nº 16 - EPE)

A instituição prevê uma articulação com outras valências, conforme descrito por Zabalza (2004), onde a ideia de continuidade está subjacente à união, coerência e complementaridade. Desta forma há uma ligação entre os diferentes ciclos que se complementam entre si. A articulação curricular é entendida como

o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

nos conhecimentos e vivências da criança, promovendo construção de saberes e competências, entre docentes do pré-escolar e do 1º ciclo CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização de trabalho ao nível dos órgãos de coordenação (Aniceto, 2010, p.83).

A articulação curricular entre os diferentes ciclos permite uma fusão de conexões entre níveis distintos por meio do planeamento de atividades integradas. Este é um trabalho entre educadores e professores, onde estes, enquanto gestores do currículo, estabelecem pontes, discutem e colaboram em equipa (Projeto de sala).

A Dimensão Temporal aborda a gestão do tempo, isto é, como o dia a dia é planeado e como os diferentes espaços da sala são utilizados em momentos específicos. Para uma melhor compreensão, foi construído um “dia tipo” (Apêndice F). A identificação de um conjunto de ações e interações que se repetem diariamente constitui as rotinas, permitindo assim compreender a sua articulação e organização global (Ferreira, 2002).

De acordo com Guedes (2011), a gestão do tempo envolve uma agenda semanal participativa, na qual as crianças estão envolvidas e os diferentes momentos da semana estão claramente definidos, permitindo-lhes gerir de forma ativa os vários momentos de aprendizagem. Desta forma, o grupo educativo elaborou uma agenda semanal que está exposta na sala de atividades, abaixo a mesma encontra-se representada (Quadro 4).

Quadro 4- Agenda Semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Conselho de Cooperação	Conselho de Cooperação	Conselho de Cooperação	Conselho de Cooperação	Conselho de Cooperação
Correspondência	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Artes	Ir ao parque
Atividades e Projetos	Educação Física	Música	Educação Física	Culinária
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Escrita	Jogos Sociais	Matemática	Experiências	Reunião de Conselho
Dramatização de Histórias	Danças		Atividades e Projetos	Arquivo de produções

3.3.1.3.1 O Ambiente Educativo com Recurso à Escala ECERS-R

De forma a avaliar o ambiente educativo recorreremos à escala ECERS-R, para um conhecimento aprofundado acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos da sala de atividades, podendo ser consultada no Apêndice G.

Como é possível observar no gráfico seguinte onde se encontram esquematizados os resultados obtidos, foram avaliados numa cotação de 0 a 7, sete itens, dos quais Linguagem-Raciocínio, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Pessoal apresentaram um nível de qualidade elevado. No que diz respeito aos pontos fracos, os itens com valores mais baixos foram Espaço e Mobiliário, Rotinas / Cuidados Pessoais e Atividades.

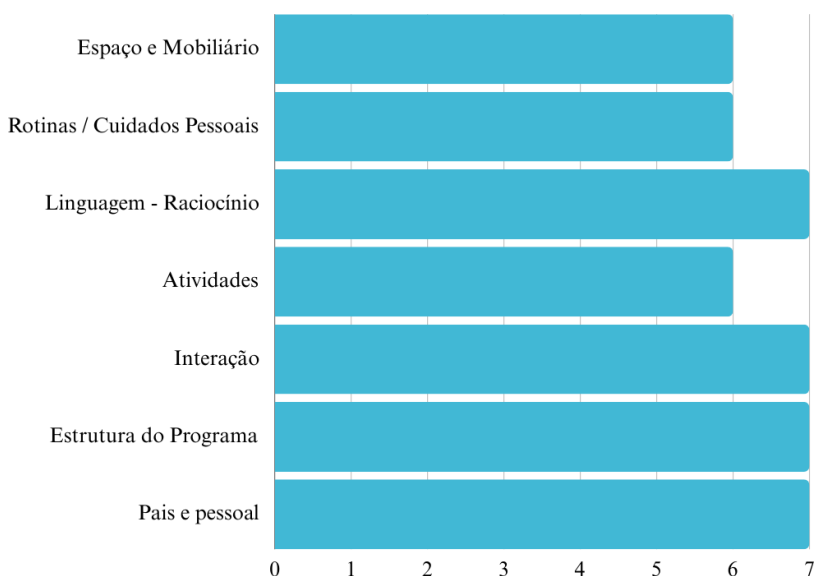


Figura 8- Avaliação do Ambiente Educativo - ECERS-R

3.3.2 Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB

3.3.2.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estágio e a investigação no contexto de EPE manteve-se a mesma para o estágio e a investigação no âmbito do 1.º CEB. Assim, a caracterização da instituição pode ser consultada no ponto 3.3.1.1.

3.3.2.2 Caracterização da Turma

Primeiramente, é essencial conhecer cada aluno, traçando um levantamento das suas principais características. Como sublinha Ferreira (2002, p.103), “começar por retratar os traços estruturais dos seus contextos familiares não seja explicar, a priori, quem são as crianças, mas abrir um caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem”. Este entendimento inicial dos contextos familiares não determina a identidade dos alunos, mas oferece um ponto de partida para compreender melhor as suas ações e interações no ambiente escolar.

Quadro 5- Caracterização da Turma

Nº	Nome	Sexo	Data de nascimento	Idade em Novembro de 2024	Freq. na instituição no ano anterior	Ano de Escolaridade
1	A.S	M	11/08/2015	9 anos	Sim	4.º
2	A.G	F	21/05/2016	8 anos	Sim	3.º
3	A.A	F	02/07/2015	9 anos	Sim	4.º
4	C.V	F	28/02/2016	8 anos	Sim	3.º
5	F.M	F	19/11/2015	8 anos	Sim	3.º
6	F.V	F	05/03/2016	8 anos	Sim	3.º
7	G.R	M	03/10/2015	9 anos	Sim	4.º
8	I.A	F	23/08/2015	9 anos	Sim	4.º
9	I.S	F	13/04/2016	8 anos	Sim	3.º
10	M.C	F	06/12/2015	8 anos	Sim	3.º
11	M.F	F	07/07/2016	8 anos	Sim	3.º
12	M.C	M	11/04/2016	8 anos	Sim	3.º
13	M.E	F	1/11/2015	9 anos	Sim	3.º
14	M.M	F	28/08/2015	9 anos	Sim	4.º
15	M.F.T	F	16/10/2014	10 anos	Sim	4.º
16	M.	M	13/11/2015	8 anos	Sim	3.º
17	P.C	M	02/07/2015	9 anos	Sim	4.º
18	R.	F	05/06/2015	9 anos	Sim	4.º
19	S.	F	03/01/2015	9 anos	Sim	4.º
20	T.O	M	22/03/2015	9 anos	Sim	4.º

Conforme apresentado acima (Quadro 5), a turma era composta por vinte alunos, sendo catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino. Esta composição resultava numa turma multinível e heterogénea, não apenas pela diferença de idades, mas também pelas características individuais de cada aluno, incluindo o seu nível de maturidade e desenvolvimento. Essas variações criavam um ambiente diversificado, onde a interação entre diferentes perfis contribuía para o enriquecimento do processo educativo e para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais entre os alunos.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma era composta por alunos cuja língua materna era o português, com exceção de uma aluna cuja língua materna era o inglês, sendo filha de pais oriundos dos Estados Unidos da América.

Segundo o Plano de Trabalho de Turma (PTT), as relações entre as crianças eram positivas e adequadas à faixa etária, sem situações atípicas. Observava-se uma interação harmoniosa, embora ainda se estivessem a desenvolver estratégias de organização escolar e de fortalecimento do espírito de grupo, promovendo também a partilha de experiências, a reflexão sobre a vida escolar, o sentimento de segurança, a socialização, a empatia e a cooperação entre todos os membros, incluindo a comunidade.

Através do mesmo (PTT), os alunos demonstravam satisfação e gosto pela sala de aula, nos vários momentos de rotina e atividades, e o grupo mostrava-se bem-disposto, organizado, autónomo e com uma atitude colaborativa e participativa. Dominavam as rotinas e executavam tarefas com autonomia e responsabilidade, colaborando na organização e arrumação dos espaços, e adaptando-se bem a mudanças para atividades a pares, em pequenos ou grandes grupos. Contudo, alguns alunos ainda apresentavam alguma dispersão e confusão nos momentos de transição da agenda.

Quadro 6- Enc. de Educação

Encarregado de Educação		
Mãe - 18	Pai - 2	Outro - 0
Contexto Familiar		
Tradicional - 18	Monoparental - 0	Reorganizado - 2

A comunidade escolar apresentava um nível socioeconómico médio, com a maioria dos encarregados de educação a possuir habilitações ao nível do Ensino Superior. Estes demonstravam um acompanhamento regular e próximo do percurso pedagógico dos seus filhos, evidenciando um envolvimento constante nas atividades escolares (PTT).

Das 20 famílias representadas na turma, 18 tinham um contexto parental tradicional, enquanto duas estavam em contexto de família reorganizada, conforme mencionado anteriormente (Quadro 6).

Em relação aos interesses dos alunos e às componentes curriculares preferidas e desafiantes, o PTT indicava que os principais interesses dos alunos incluíam o uso do computador, o desporto e a literatura. No que respeita às componentes curriculares, a maioria da turma preferia Português, Educação Física e Artes Visuais, embora a Matemática e, curiosamente,

o próprio Português fossem identificados como áreas onde encontravam maiores dificuldades.

3.3.2.3 Caracterização do Ambiente Educativo

O conceito de Ambiente Educativo, conforme discutido anteriormente, abrange não apenas o espaço físico onde ocorrem as atividades educativas, mas também as interações e relações que nele se desenvolvem.

Forneiro (1998) destaca que o Ambiente Educativo possui uma Dimensão Física, que se refere aos aspetos materiais e estruturais do espaço, tais como mobiliário, organização física e recursos disponíveis. Já a Dimensão Funcional diz respeito à forma como esses espaços são utilizados, aos propósitos que atendem e à maneira como promovem atividades educativas, facilitando ou restringindo o tipo de interações que nele ocorrem.

Observou-se que a organização da sala de aula encontrava-se estruturada em áreas de trabalho distintas, cada uma dedicada a uma Componente Curricular específica, o que permitia que todos os recursos relacionados estivessem acessíveis para partilha, cooperação e comunicação entre os alunos. Assim, a sala de aulas incluía várias áreas fundamentais – como leitura, expressões artísticas, ciências e matemática, com espaços dedicados a português, matemática, estudo do meio, organização e pilotagem, entre outras.

Cada uma dessas áreas oferecia uma variedade de materiais e recursos, disponibilizados para consulta e uso livre durante momentos de trabalho de estudo autónomo, ou para estimular aprendizagens adicionais. Esses espaços também incluíam registos que ajudavam a organizar os materiais e as produções dos alunos.

Os materiais disponíveis eram variados, predominando os manipuláveis, especialmente na componente curricular da matemática, o que incentivava a exploração ativa e o envolvimento prático dos alunos. A organização das mesas ocupava o espaço central da sala, dividida em quatro grupos de trabalho, o que facilitava a comunicação, a partilha, a interajuda e a movimentação. Esta disposição visava fomentar o espírito de cooperação e a formação de parcerias de trabalho entre os alunos (Plano de Trabalho de Turma).

A organização da sala de aula dividia-se em diferentes espaços (Figura 9), cada um equipado com materiais específicos que facilitavam o trabalho em várias componentes curriculares:

- Biblioteca: Esta área destinava-se aos momentos de TEA (Tempo de Estudo Autónomo), onde os alunos tinham a oportunidade de estabelecer um contacto próximo com a leitura e a exploração de diversos livros. A biblioteca disponibilizava uma variedade de livros, produções dos próprios alunos e registos de leituras.
- Área do Português: Este espaço continha materiais que auxiliavam no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Nele, estavam expostos textos que os alunos aprimoraram, bem como cartazes de sistematização que organizavam conteúdos trabalhados. Havia uma ampla gama de recursos disponíveis, como ficheiros, jogos didáticos, dicionários, prontuários, livros de educação literária e manuais de apoio. Estes materiais estavam ao alcance dos alunos tanto nos momentos de TEA quanto durante atividades de trabalho colaborativo.
- Área da Matemática: Nesta área, encontravam-se materiais de suporte, como cartazes resultantes do trabalho coletivo e recursos manipuláveis (ex.: MAB, cuisenaire). Este espaço contava com materiais estruturados e não estruturados, ficheiros, jogos didáticos e manuais de apoio.
- Área de Estudo do Meio: Este espaço estava equipado com cartazes de trabalhos desenvolvidos em grupo e no âmbito de projetos. Os alunos tinham acesso a materiais de laboratório, globos, planisférios e jogos didáticos. Os recursos disponíveis incluíam também ficheiros, mapas e manuais de apoio, que podiam ser utilizados de forma autónoma ou em atividades colaborativas.
- Área de Organização e Pilotagem do Trabalho / Registos: Aqui estavam afixados registos essenciais para a organização do trabalho em sala de aula. Estes registos incluíam a agenda semanal, o diário de turma e listas de verificação coletivas. O preenchimento e atualização dos registos eram, na maioria das vezes, da responsabilidade dos alunos, o que promovia uma gestão participativa e o desenvolvimento da autonomia.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

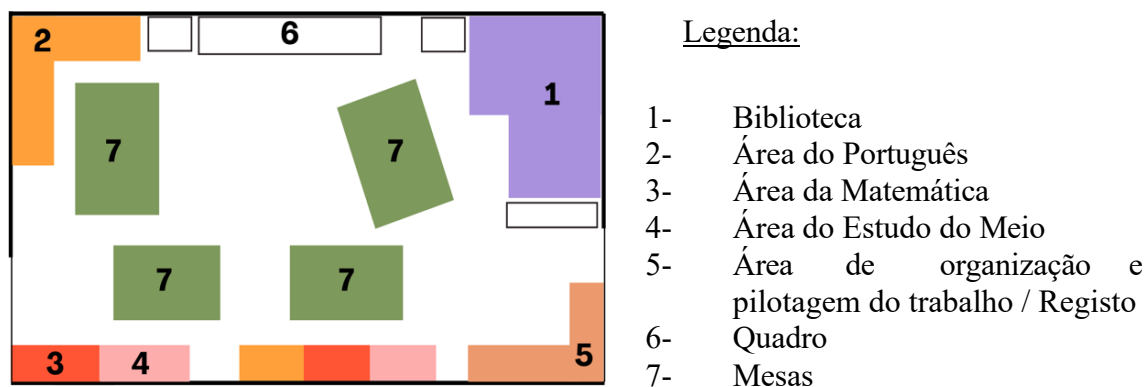


Figura 9- Planta da Sala de Aula

A Dimensão Temporal refere-se à gestão e organização do tempo ao longo do dia. Este planeamento diário ajuda a estruturar o ritmo escolar, estabelecendo uma sequência de atividades que se torna previsível e familiar para os alunos. Conforme observado por Ferreira (2002), as rotinas consistem num conjunto de ações e interações recorrentes que contribuem para o entendimento da organização global e articulação entre os diferentes momentos do dia. Essa regularidade oferecia aos alunos uma estrutura de referência, favorecendo a autonomia e a estabilidade, além de permitir que compreendessem o propósito de cada atividade ao longo do dia.

Para ilustrar essa organização, foi elaborado um “dia tipo” (Apêndice H), que detalha as principais atividades e seus horários, proporcionando uma visão estruturada da rotina diária da turma. Além disso, abaixo apresenta-se a agenda semanal (Quadro 7) acompanhada de uma explicação e aprofundamento sobre cada momento e período de atividades.

Quadro 7- Agenda Semanal da Turma (Adaptação)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Apresentação de Produções	Apresentação de Produções	Trabalho de Texto	Apresentação de Produções	Matemática
Conselho de Cooperação	Problema da Semana	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
Lanche				
Trabalho de Texto	Inglês	Artes Visuais	Inglês	Projetos
TEA	TEA	TEA	TEA	Conselho de Cooperação
Almoço				
Matemática	Português	TEA Geral	Educação Física	Música
Projetos	Educação Física	Projetos	Oferta Complementar	Expressão Dramática

Esta agenda semanal era organizada de modo a equilibrar atividades curriculares com tempos de estudo autónomo e trabalho coletivo, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Apresentação de Produções: Nesse momento, os alunos tinham a oportunidade de partilhar com a turma produções próprias, como textos, desenhos e atividades artísticas. A participação era voluntária, com registo prévio, e a gestão era feita pelos próprios alunos. Após cada apresentação, os colegas podiam comentar, questionar e sugerir melhorias. Esse momento tinha como objetivo desenvolver a comunicação oral, incentivar a escrita e leitura de textos variados, promover o respeito pelas regras de comunicação, fortalecer a confiança ao falar em público e estimular a partilha de ideias e opiniões (Plano de Trabalho de Turma).

Pestana (2011) destaca que o momento da Apresentação de Produções permite aos alunos partilharem as suas experiências e conhecimentos, promovendo um ambiente de interação e troca. A gestão desta atividade é fundamental e deve ser integrada na Agenda Semanal para maximizar a aprendizagem e a reflexão. A autora enfatiza a importância da autoavaliação e da heteroavaliação, que ajudam os alunos a reconhecer as suas próprias competências e a valorizar o trabalho dos colegas.

Trabalho de Texto: Desenvolve-se em três fases principais. Na primeira fase, o autor lê o texto para a turma, seguido de comentários dos colegas, que têm a oportunidade de sugerir melhorias e fazer perguntas para esclarecer ou expandir o conteúdo. Este momento inicial também contempla o trabalho de regras ortográficas, conforme as necessidades que surgem do texto. Na segunda fase, procede-se à reescrita e aperfeiçoamento, sistematiza-se a informação que será incluída na nova versão do texto, revendo parte por parte, com propostas de melhoramento que são submetidas à aprovação do autor. Finaliza-se com uma leitura coletiva. Na terceira fase, explora-se o conteúdo gramatical e ortográfico do texto, trabalhando-se listas de palavras ou tópicos específicos conforme surgem necessidades durante a exploração. Eram ainda propostos ficheiros de trabalho para o TEA, visando a prática e a sistematização dos conteúdos abordados nos momentos coletivos (Plano de Trabalho de Turma).

Problema da Semana: Semanalmente, era proposto um problema ligado ao tema ou conteúdo trabalhado em Matemática ao longo da semana. A correção valorizava as diversas estratégias adotadas pelos alunos, que eram discutidas e apresentadas ao grupo, promovendo a comunicação de ideias matemáticas e a partilha de diferentes abordagens.

Almeida (2013) destaca que, no momento do Problema da Semana, os alunos resolvem questões a pares ou individualmente, o que incentiva a formulação de estratégias e a explicitação do raciocínio. O papel do professor é apresentado como o de mediador, observando e orientando as interações e promovendo um ambiente em que os alunos constroem e reconstróem conhecimentos. A reflexão conjunta sobre as experiências vividas em sala de aula é considerada essencial para este processo.

Projetos: Neste tempo, e após a escolha dos temas a serem trabalhados por cada grupo, todos os alunos passam pelas etapas fundamentais da realização de um projeto: explicitação dos conhecimentos prévios, planeamento, trabalho de descoberta e pesquisa, organização da informação e comunicação ao grande grupo. Para apoiar e orientar o processo, cada grupo disponha de um registo de planificação, e no PIT (Plano Individual de Trabalho), os alunos avaliavam semanalmente o progresso do projeto. Após a comunicação final, o grupo responsável elaborava um resumo do projeto apresentado, que era compartilhado com os colegas. Os temas eram de livre escolha, baseados nos interesses dos alunos, embora pudessem ocasionalmente abordar conteúdos programáticos identificados nas listas de verificação afixadas na sala de aula.

Carmen (2012) descreve que o processo pedagógico baseado em projetos incentiva a autonomia, a colaboração e a construção do conhecimento de forma prática e significativa para os alunos. A autora destaca que, ao trabalhar em projetos, os alunos planeiam, pesquisam, organizam-se em grupos e produzem conteúdos variados, como maquetes e apresentações.

Conselho: Este momento dividia-se em duas fases essenciais. Na sexta-feira, realizava-se a leitura e discussão do Diário de Turma, e na segunda-feira, avaliavam-se e elegiam-se os responsáveis pelas tarefas de sala, além de planificarem a semana, discutindo a agenda e definindo as atividades no PIT.

De acordo com Niza (1998), as reuniões do Conselho de Cooperação são fundamentais na organização do trabalho educativo no 1.º CEB. Realizadas às segundas-feiras de manhã, estas reuniões permitem à turma planear cooperativamente as atividades da semana, enquanto na sexta-feira ocorre uma sessão mais longa para refletir sobre o que foi realizado e preparar o próximo ciclo de trabalho.

Os Conselhos de Turma são cruciais para a planificação, monitorização e regulação do trabalho e das relações sociais, sendo geridos pelos alunos. Durante estes Conselhos,

promove-se a auto e heteroavaliação das atividades realizadas no Tempo de Estudo Autónomo. A leitura do Diário de Turma incentiva o diálogo e a discussão de diferentes perspetivas, promovendo o respeito e a tolerância, pois cada aluno é encorajado a expressar e argumentar as suas opiniões.

As decisões e novas regras são registadas em ata pelo secretário, e os alunos compartilham o poder de decisão na organização das atividades, gestão de conteúdos, tempo, espaço e resolução de conflitos. Esse ambiente de participação democrática fomenta atitudes e valores como cooperação, transparência, controlo partilhado das decisões, livre circulação de informações e prática regular do debate e argumentação.

Serralha (2007) sublinha o valor do Conselho de Cooperação como uma estrutura fundamental para a socialização democrática e o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Neste conselho semanal, alunos e professores reúnem-se para discutir e gerir aprendizagens e dinâmicas sociais, promovendo um ambiente inclusivo e participativo.

TEA: Este é um momento em que os alunos, em conjunto com os professores, planeavam e trabalhavam de acordo com as suas dificuldades, assumindo a responsabilidade perante a turma. É, assim, um período em que se aprende “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (Graves-Resendes, 2002, p. 89).

Nesse ambiente, combinando interesses e necessidades, os alunos superavam dificuldades identificadas em atividades coletivas ou na realização de ficheiros, criando parcerias de trabalho. Na sala de aula, o TEA era uma rotina diária em que os alunos, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, treinavam e desenvolviam competências a partir de tarefas propostas, consultavam fontes diversas (como textos e cartazes), escreviam, liam e reviam textos ou realizavam outras atividades de consolidação e desenvolvimento das suas aprendizagens. Estas escolhas eram orientadas pelo feedback recebido sobre o trabalho realizado. Durante a semana, os alunos recebiam apoio, tanto de adultos como dos próprios colegas, sendo esse auxílio registado. A planificação do PIT ocorria à segunda-feira, no primeiro momento de TEA, e a sua avaliação era feita à sexta-feira.

A Dimensão Relacional constitui um elemento essencial no contexto educativo, englobando as interações estabelecidas entre crianças, educadores e famílias, conforme descrito por Forneiro (1998). Essas relações são fundamentais para fomentar um ambiente onde a partilha, a autonomia e a colaboração estejam no centro do processo de aprendizagem. No caso observado, a turma refletia uma valorização clara das interações positivas e da

construção coletiva de aprendizagens, mesmo enfrentando desafios que emergem naturalmente no ambiente escolar.

A organização da sala e a estruturação das atividades desempenham um papel crucial no desenvolvimento de interações saudáveis. Um exemplo disso era a disponibilidade de livros no centro de cada mesa, que os alunos utilizavam durante os momentos de espera. Essa prática promove um clima calmo e respeitoso.

Neste dia, observei que em todas as mesas de trabalho havia um conjunto de livros dispostos ao centro. Quando perguntei à M.E sobre a finalidade desses livros, ela explicou: “São para, quando acabamos alguma coisa mais cedo, podermos ler enquanto todos terminam.”

(Nota de campo nº 2 – 1.º CEB)

Além disso, a inclusão de tarefas diárias, como a limpeza das mesas, organizadas pelos próprios alunos, reforçavam a responsabilidade individual e o espírito de equipa. A prática foi proposta por A.G. no diário de turma, estabelecendo um responsável por mesa para cada dia da semana, garantindo um ambiente mais organizado e colaborativo.

Neste dia, observei que todas as mesas já têm uma organização estabelecida, conforme proposto pela A.G. no diário de turma há algumas semanas. Nesta organização, cada mesa definiu um responsável pela limpeza para cada dia da semana, garantindo um ambiente mais organizado e colaborativo.

(Nota de Campo nº 22 – 1.º CEB)

Outro destaque na dinâmica relacional da turma era o entusiasmo com que os alunos compartilhavam conhecimentos e produções, principalmente durante os momentos de Apresentação de Produções. Nesses momentos eram frequentes os elogios e os comentários construtivos entre colegas, fortalecendo a autoconfiança e promovendo um clima de valorização mútua.

(...)Em seguida, a M.F. apresentou uma receita de bolo de bolacha, sugerindo que fosse realizada na sala de aula. No final da sua apresentação, o M.C. comentou: “Acho muito bom que tenhas apresentado uma receita, é interessante e muito pouca gente o faz.” (...).

(Nota de Campo nº 19 – 1.º CEB)

Apesar dos aspetos positivos, os desafios também eram evidentes, sobretudo em dinâmicas de grupo, como os Conselhos de Cooperação. Nesses momentos, nem todos os alunos conseguiam manter o foco ou respeitar as intervenções dos colegas. Outra dificuldade observada era na resolução de conflitos de forma autónoma, bem como na cooperação entre

alunos de diferentes idades durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA Geral). Durante uma discussão coletiva sobre os problemas enfrentados nesse contexto, identificou-se que os alunos mais velhos, ao trabalharem principalmente entre si, desconheciam como poderiam ajudar os mais novos.

Após o intervalo, todos os alunos do 1º ciclo reuniram-se em círculo no recreio do colégio para discutir alguns problemas que têm surgido durante o TEA Geral, que envolve grupos compostos por alunos de diferentes anos. A professora S. explicou que os adultos notaram que alguns dos alunos mais velhos estavam a trabalhar apenas entre si, sem fazer parcerias com os alunos do 1º e 2º ano. Durante a conversa, os alunos rapidamente identificaram que talvez o problema fosse a falta de clareza sobre como poderiam ajudar os colegas mais novos, já que, ao trabalharem principalmente com alunos do mesmo ano, conheciam melhor as dificuldades e habilidades uns dos outros. Como solução, a A.G. sugeriu que no PIT (Plano Individual de Trabalho) fosse incluída uma secção com as indicações “preciso de ajuda em...” e “posso ajudar em...”. (Nota de campo nº4 – 1.º CEB)

A dinamização de momentos dedicados ao desenvolvimento de competências sociais, conduzidos por psicólogas, também desempenharam um papel relevante. Numa atividade com o 4º ano, os alunos foram desafiados a definir conceitos como criatividade e autenticidade sem recorrer a exemplos, o que os levou a refletir profundamente sobre os termos e a articular suas ideias de forma mais clara e precisa.

(...) Durante o momento de competências sociais do 4º ano, pude observar a dinâmica conduzida pelas psicólogas do colégio. Nela, os alunos eram convidados a explicar o significado de uma série de conceitos, como criatividade e autenticidade.

Neste momento, os alunos tinham de explicar os conceitos sem fornecer exemplos, o que tornou a tarefa mais complicada. Essa abordagem desafiou os alunos a refletirem profundamente sobre o significado dos termos e a articular as suas ideias de forma mais clara e precisa.

(Nota de Campo nº 10 -1.º CEB)

Os momentos lúdicos e artísticos contribuíam significativamente para consolidar as relações no grupo. Um exemplo disso foi o atelier de pintura inspirado em Hervé Tullet, que envolveu alunos mais velhos auxiliando os mais novos. Esta iniciativa, que uniu diferentes faixas etárias foi marcada pela partilha e colaboração.

O dia começou na sala com o visionamento de um pequeno vídeo sobre o sistema excretor, durante o qual os alunos foram fazendo alguns apontamentos sobre o que iam observando. Enquanto isso, do outro lado do corredor, o professor R. estava a preparar uma atividade para o berçário e duas salas de creche. Essa atividade já tinha sido realizada pelos alunos da sala, e este foi o momento de partilha entre as salas, uma vez que o grupo decidiu convidar os mais novos a experimentar as técnicas de Hervé Tullet.

Durante o momento dedicado ao atelier de Hervé Tullet, a turma dividiu-se em grupos, com alguns alunos a permanecerem na sala e os restantes a dirigirem-se ao atelier. Este foi um momento de partilha, onde os mais pequenos puderam explorar tintas e diversos instrumentos de pintura, enquanto os alunos mais velhos os ajudavam ao longo do processo. (Nota de Campo nº 8 -1.º CEB)

Essas práticas, aliadas a uma gestão pedagógica reflexiva, evidenciam o trabalho intencional em prol do fortalecimento da turma. Mesmo diante dos desafios, como a necessidade de maior autonomia na resolução de conflitos e uma cooperação mais efetiva em grupos heterogêneos, as estratégias implementadas têm promovido um equilíbrio entre as potencialidades do grupo e os obstáculos encontrados, consolidando um ambiente educativo enriquecedor e colaborativo.

3.4 Plano de Ação

Este ponto contempla os princípios orientadores da prática e os planos de ação concretizados em contextos de EPE e do 1.º CEB, bem como a justificação dos mesmos.

3.4.1 Princípios orientadores da Prática

Os princípios que orientam a prática profissional dos educadores e professores devem assentar, sobretudo, na ética. Esta ética leva os profissionais da educação a assumir um compromisso com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho, a entidade empregadora, a comunidade e a sociedade, promovendo uma comunicação eficaz entre todos estes intervenientes em prol das crianças.

Os profissionais da educação devem ter presente que a sua função vai muito além de atingir metas e cumprir currículos a tempo e horas. É fundamental observar e escutar atentamente as crianças, recolher informações e escutá-las, valorizando as suas conceções e vivências (Agostinho, 2014). Somente após este trabalho é que educadores e professores podem

construir e gerir o currículo, adaptando-o e diversificando para o adequar em função do desenvolvimento, necessidades, interesses e curiosidades de cada criança (Agostinho, 2014).

3.4.2 Apresentação do Plano de Ação em Contexto EPE

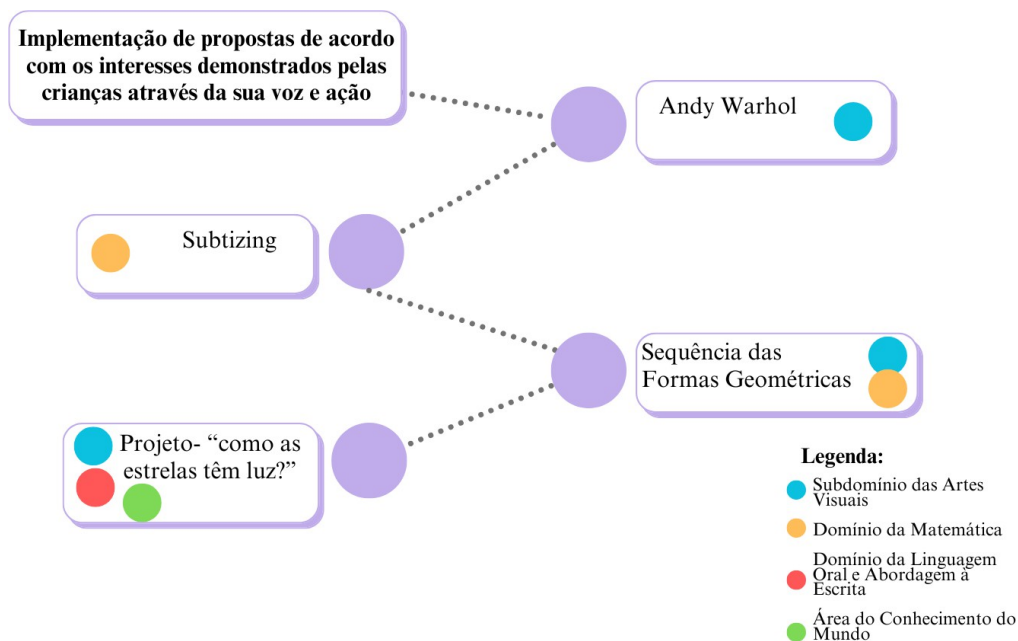


Figura 10- Teia do Plano de Ação EPE

3.4.2.1 Justificação do Plano de Ação em Contexto EPE

O plano de ação dividiu-se em duas fases. A primeira fase destinou-se à observação do contexto, começando por uma entrevista à educadora cooperante, com o objetivo de responder aos objetivos da investigação. Além da recolha dos dados da entrevista, foram implementadas atividades do plano de ação, tendo em conta as vozes das crianças e os seus interesses, para responder aos seguintes objetivos: “Identificar estratégias e práticas pedagógicas que promovam a participação das crianças na construção do currículo”; “Implementar propostas de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças através da sua voz e ação”; e “Perceber como a participação das crianças pode ser considerada na prática educativa”.

O plano de ação foi desenvolvido na terceira fase da investigação, centrando-se na implementação de atividades que considerassem as vozes e os interesses das crianças. Estas atividades foram delineadas para responder aos seguintes objetivos: (1) Identificar estratégias e práticas pedagógicas que promovam a participação das crianças na construção

do currículo; (2) Implementar propostas alinhadas com os interesses demonstrados pelas crianças através da sua voz e ação; (3) Compreender de que forma a participação das crianças pode ser integrada na prática educativa.

No contexto de EPE, foram implementadas quatro atividades, cada uma provocada a pelo interesse das crianças. A primeira atividade foi a do artista Andy Warhol, que surgiu após uma reunião de conselho, na qual a M.M. trouxe de casa um livro sobre o artista Andy Warhol. Durante a partilha do livro com o grupo, descobriu-se que uma das técnicas utilizadas pelo artista era a serigrafia. Diante deste interesse, a M.M registou no diário da sala a sua vontade em aprender mais sobre esta técnica, o que levou à organização da atividade.

Outra atividade desenvolvida foi a atividade do Subitizing, que emergiu numa reunião de conselho, em que o grupo discutiu diferentes representações dos números e manifestou interesse em aprofundar esse conhecimento. A partir dessa curiosidade, foi desenvolvida uma atividade que permitiu explorar o conceito de subitizing e a sua aplicação em contextos lúdicos e matemáticos.

A terceira atividade foi a atividade sobre as Sequência das Formas Geométricas, que teve início quando o A.G. encontrou um livro na sala e o apresentou ao grupo. O interesse coletivo pelo tema levou à exploração das sequências geométricas, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças.

Por fim, o Projeto “Como as Estrelas têm Luz?” surgiu de uma partilha da C.G., que trouxe para a sala um desenho de uma casa com várias estrelas e a lua. Durante a reunião de conselho, ao mostrar o seu desenho ao grupo, surgiu a questão: “Como as estrelas têm luz?”. Esta pergunta tornou-se o ponto de partida para a construção do projeto, permitindo a investigação coletiva sobre o tema e a exploração de conceitos científicos de forma significativa.

Todas estas atividades demonstram a importância de considerar as vozes das crianças na construção do currículo, promovendo aprendizagens que partem dos seus interesses e incentivam a sua participação ativa no processo educativo.

3.4.3 Apresentação do Plano de Ação em Contexto de 1.º CEB

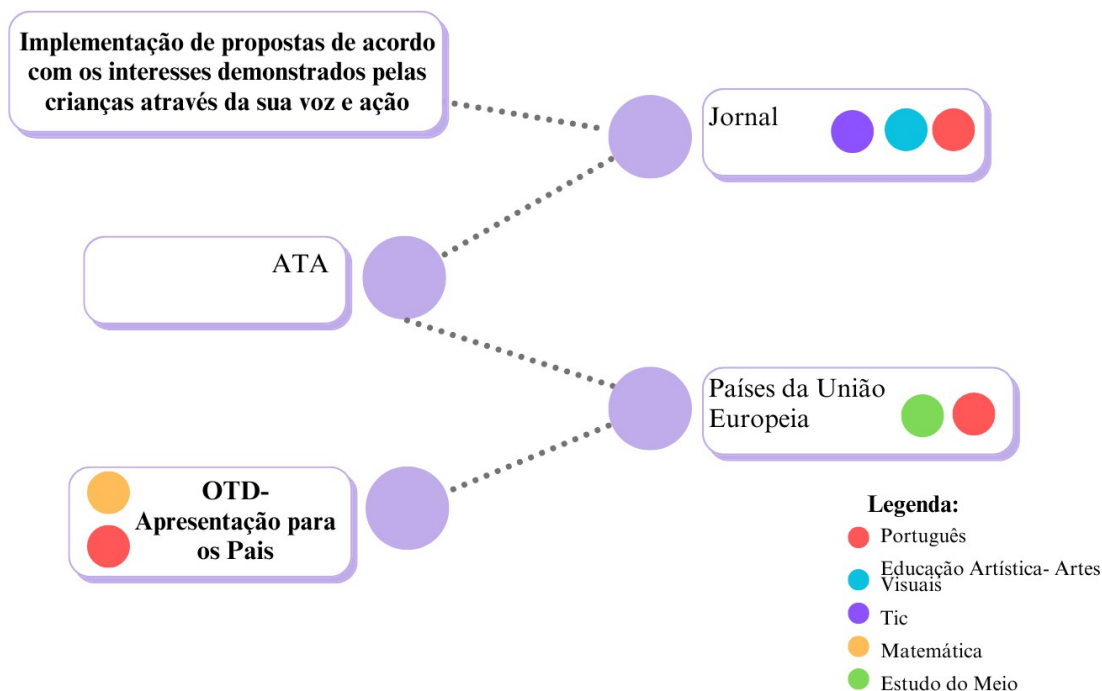


Figura 11- Teia do Plano de Ação 1.º CEB

3.4.3.1 Justificação do Plano de Ação em Contexto 1.º CEB

À semelhança do plano de ação do contexto de EPE este plano foi desenvolvido na terceira fase da investigação, com foco na implementação de atividades que refletissem as vozes e os interesses dos alunos.

No contexto do 1.º CEB, foram desenvolvidas quatro atividades que surgiram do envolvimento e das sugestões dos próprios alunos. A primeira foi o Jornal Bimestral, uma atividade motivada pelo interesse dos alunos em partilhar as suas produções escritas com a comunidade escolar. De forma autónoma, os alunos já escreviam textos de géneros variados, como narrativos e informativos, e o jornal surgiu como uma oportunidade para consolidar essas aprendizagens, promovendo a colaboração e valorizando a escrita como meio de expressão e comunicação. Foi também desenvolvida a Ata do Conselho de Cooperação, que resultou de uma reflexão conjunta com a Professora Cooperante sobre a importância do Conselho de Cooperação Educativo e do respetivo registo escrito. Deste processo, emergiu a necessidade de reformular a estrutura da ata utilizada na prática, tornando-a mais acessível e eficaz para documentar e acompanhar as decisões tomadas pelos alunos.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A terceira atividade foi um miniprojeto dos Países da União Europeia, que surgiu após uma sugestão apresentada no Conselho de Cooperação Educativo. O grupo manifestou interesse em conhecer melhor os países que fazem parte da União Europeia, propondo-se a realizar miniprojetos sobre diferentes nações. Por fim, a atividade OTD – Apresentação para os Pais emergiu de uma sugestão feita no Conselho de Cooperação Educativo pela M.F., que propôs a realização de uma reunião para mostrar aos pais o trabalho realizado ao longo do período. O grupo demonstrou entusiasmo pela ideia e, com a sugestão da professora M., decidiu integrar esta apresentação no acantonamento, aproveitando a presença das famílias para valorizar e divulgar as aprendizagens.

Estas atividades demonstram a importância de integrar os alunos na construção do currículo, promovendo aprendizagens significativas e colaborativas que respeitam os seus interesses e necessidades.

Capítulo 4.

Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação, em contextos de EPE e do 1.º CEB. Primeiramente, são apresentados e analisados os dados recolhidos das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, sendo posteriormente cruzadas todas as informações obtidas. Em seguida, são apresentadas as atividades realizadas e selecionadas para o plano de investigação, bem como a sua avaliação com recurso a evidências. Por fim, é apresentada a triangulação dos resultados obtidos.

4.1.Contexto de EPE

4.1.1 Análise da Entrevista à Educadora Cooperante

A entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante foi fundamental para a investigação, pois proporcionou uma compreensão do conceito de participação das crianças e da importância que a educadora atribui à voz das mesmas (Apêndice I; Apêndice J).

Assim, é importante destacar a utilidade da entrevista. Segundo Máximo-Esteves (2008), esta técnica é a mais adequada para compreender o ponto de vista do entrevistado. Através da entrevista, o investigador pode recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo-lhe compreender como os participantes percebem diferentes aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 2013).

A educadora enfatizou que a participação é fundamental, permitindo que as crianças tenham uma voz ativa e possam expressar as suas opiniões, fazer escolhas e serem ouvidas: “Para mim, a participação é eles poderem ter uma voz ativa, poderem ter opinião”, destacando a importância de proporcionar espaço e tempo para que as crianças escolham, façam, digam e opinem.

A educadora acreditava que, através da participação, as aprendizagens tornam-se muito mais significativas: “Porque através da voz das crianças, ou pelo menos assim, nós sabemos que a aprendizagem é muito mais significativa”. Quando as crianças escolhem o que querem aprender, elas retêm melhor o conhecimento porque foram elas que escolheram e quiseram aprender. “Com a participação deles, é muito mais significativo, eles vivenciam muito mais e de forma diferente.”

De acordo com a educadora, os impactos da participação são evidentes no desenvolvimento das crianças, referindo que começam a perceber a importância da sua voz e do seu papel na sala de aula, entendendo que podem decidir e escolher, e que as suas ideias são levadas em conta: "Eu acho que eles começam a perceber a diferença deles e do papel que têm na sala, que têm voz ativa, que podem decidir, podem escolher, que nós temos em conta as ideias deles." Acrescenta ainda que, este reconhecimento é crucial para que as crianças se sintam seguras e valorizadas: "Eu acho que isso é logo muito importante, até para eles se sentirem seguros, perceberem que têm voz e que são ouvidos."

A educadora destacou alguns dos métodos e estratégias que utiliza para facilitar essa participação. Instrumentos de regulação, como diários, são usados para que as crianças possam registar e partilhar as suas ideias: "Através de muitos instrumentos de regulação que nós temos na sala... eles sugerem alguma coisa que se lembraram. 'Ok, então podem escrever no diário, que isso é uma boa ideia para fazer'."

O papel do educador é central nesse processo, exigindo atenção constante às sugestões das crianças e a capacidade de usar essas sugestões como ponto de partida para novas descobertas: "Eu acho que nós temos que estar muito atentos para podermos dar-lhes essa voz e esse tempo e sermos obrigados a parar e a olhar para eles." Além disso, o educador deve ser calmo, bom ouvinte, capaz de questionar e organizar as ideias das crianças, e flexível na gestão do ambiente de aprendizagem: "Ser calmo, ouvir, ir também a partir daquilo que eles dizem, ir questionando, fazendo questões... Ter essa capacidade de organização para perceber onde é que tu vais encaixar tudo aquilo que eles sugeriram e tudo aquilo que eles querem descobrir."

A flexibilidade era vista pela educadora, como essencial, permitindo que cada criança faça o que deseja e tenha tempo para explorar as suas escolhas e interesses: "É perfeito, acho que é mesmo isso que nós pretendemos aqui. É cada um fazer aquilo que quer e dar-lhe esse tempo...".

A relação entre a escola e as famílias também é destacada como um fator crucial. A educadora ressaltou a importância da união entre a equipa escolar e as famílias, afirmando que a participação das famílias tem um papel gigante: "A união, a relação da equipa, da sala e com as famílias... Acho mesmo que as famílias têm um papel gigante e a participação das famílias."

Assim, pode-se perceber que a entrevista evidência uma prática educativa centrada na criança, onde a participação ativa e o envolvimento das famílias são fundamentais para uma aprendizagem significativa e uma experiência educativa positiva. A educadora destaca a importância de competências específicas no educador, como atenção, organização e flexibilidade, para promover um ambiente onde as crianças possam expressar as suas ideias e participar ativamente no processo de aprendizagem.

4.1.2 Análise da Entrevista à Diretora da Instituição

A entrevista semiestruturada realizada à diretora foi essencial para a investigação, proporcionando uma compreensão das estratégias e práticas adotadas pela instituição e oferecendo uma visão clara sobre como as crianças são encorajadas a expressar-se e a participar ativamente no ambiente escolar (Apêndices K; Apêndice L).

A diretora definiu a participação das crianças como uma mudança resultante de algo que a criança realmente quer fazer, destacando que esta está sempre ao alcance e envolve uma transformação a partir da sua própria participação: “Participação das crianças é a mudança de alguma coisa que a criança realmente quer fazer”; “participação estava aqui ao alcance de se entrar”; “envolve uma mudança a partir da sua participação”.

A instituição utiliza o modelo pedagógico do MEM e integra várias estruturas próprias do modelo, como a reunião de conselho, para promover a participação das crianças: “Usamos bastante estruturas do próprio modelo do Movimento da Escola Moderna, portanto a reunião de conselho”. A diretora enfatizou que a presença ativa das crianças depende da ação dos adultos e que é crucial formar os adultos para não condicionarem a participação das crianças: “a presença das crianças também nasce ou morre na ação do adulto”; “formar os adultos da instituição para que não condicionem a participação das crianças”.

A diretora demonstrou que a participação das crianças é integrada em vários momentos da vida escolar, tornando os seus interesses em momentos significativos: “As crianças participam em vários momentos da nossa escola”; “interesses se tornam em momentos de significado”. A diretora, reforçou ainda a ideia de que não existem limitações para incorporar as vozes das crianças, sendo necessário que os adultos compreendam que a participação das crianças não significa a exclusão do papel adulto. Os desafios incluem a necessidade de negociação entre adultos e crianças sobre o que pode ou não ser feito: “Não há limitações

para incorporar as vozes das crianças”; “adultos compreendam que uma criança participar... não significa que o adulto deixe de existir”; “a negociação que às vezes tem que acontecer, tem que partir de um diálogo entre adultos e crianças”; “negociar com as crianças algumas coisas que podem ou não podem ser feitas”.

A formação dos adultos na instituição foi destacada pela diretora como essencial para evitar a limitação da participação das crianças: “Muito importante formar os adultos da instituição para que não condicionem a participação das crianças”. A construção da liberdade e a partilha de poder entre crianças e adultos são fundamentais para um relacionamento saudável e propício à participação: “Liberdade constrói-se entre crianças e adultos”; “uma partilha de poder”. Vários instrumentos de regulação são utilizados para regular e facilitar a participação das crianças, como o diário e o mapa ‘quero contar, mostrar ou escrever’, onde podem inscrever-se para fazer propostas, contar, mostrar ou escrever ideias, e reuniões de conselho: “Diário onde a criança pode se inscrever para fazer uma proposta”; “quer contar, mostrar ou escrever”; “reunião de conselho”; “diário, como um espaço privilegiado para as crianças deixarem as suas sugestões”.

A entrevista com a diretora revelou uma prática educativa que valoriza a participação ativa das crianças, utilizando estruturas específicas do MEM e promovendo uma formação contínua dos adultos para facilitar essa participação. A presença e a voz das crianças são vistas como essenciais para a construção de um ambiente educativo significativo e participativo, onde a liberdade e a partilha de poder entre crianças e adultos são fundamentais.

4.1.3 Análise ao *Focus Grup* em Contexto de EPE

A realização do *focus group* proporcionou a revelação de vários aspetos importantes sobre a participação das crianças e as suas sugestões de atividades na instituição, permitindo compreender como as crianças percebem e exercem a sua participação (Apêndice M).

Segundo Bagnoli e Clark (2010), o *focus group* é uma técnica de pesquisa que recolhe dados através da interação em grupo, com questões propostas pelo investigador.

Ao abordar a sugestão de atividades, as respostas afirmativas indicam que as crianças sentiam que podiam sugerir atividades, com expressões como “Sim” registadas duas vezes. As sugestões variaram amplamente, incluindo: “experiências”; “aulas de arte”; “pinturas” e

diversos jogos como “o jogo da manta”; “o jogo do lenço”; “o jogo do gato preto”. As crianças também mencionaram atividades criativas como “ir para os desenhos” e “fazer muitas construções”.

Quanto à definição de participação, algumas crianças associaram-na diretamente ao envolvimento em projetos: “Para mim é participar nos projetos”. Outras crianças definiram a participação através do envolvimento em jogos: “Para mim é jogar a um jogo”; “Participar é quando há uma corrida e nós participamos”; “Quando nós estamos a brincar, também estamos a participar”. A cooperação e a ajuda mútua foram igualmente vistas como formas de participação: “Para mim é..., eu acho que é ajudar as pessoas” ; “Ajudar”; “Eu gosto de participar a brincar com os amigos”. As atividades artísticas também tiveram um papel importante na definição de participação para algumas crianças: “Participar é fazer pinturas”.

A reunião de conselho foi identificada como um momento específico onde a participação é encorajada. Descrita como uma oportunidade diária para as crianças falarem entre si, partilharem novidades e mostrarem o que fizeram, a reunião de conselho era vista como um espaço significativo para a expressão e partilha: “Há uma reunião que os adultos fazem que é para as crianças participarem, nós fazemos todos os dias de manhã”; “A falar uns com os outros”; “Para falarmos na reunião da manhã temos de estar sentados nas mesas e depois nós temos que contar as novidades, ou mostramos”.

A análise do *focus group* sublinhou que a participação das crianças é multifacetada, envolvendo sugestões de atividades variadas, participação em projetos e jogos, assistência e cooperação, bem como envolvimento em atividades artísticas. A reunião de conselho emerge como um espaço significativo para a expressão e partilha entre as crianças. Esta diversidade de perceções e práticas de participação evidencia a importância de criar um ambiente educativo que valorize e incorpore as vozes das crianças em múltiplas formas.

4.1.4 Andy Warhol

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e os objetivos (Quadro 8), (Apêndice N).

Quadro 8- Andy Warhol

Situação desencadeadora	
A M.M. levou para a sala de atividades um livro de Andy Warhol. O grupo quis descobrir quem foi este artista, que usava uma variedade de técnicas, incluindo pintura, serigrafia, fotografia, filme e escultura. Assim, o grupo demonstrou principal interesse em conhecer melhor a serigrafia. [A M.M. partilha um livro, dizendo: “Trouxe este livro de um pintor, não sei o nome dele”, enquanto mostra um livro sobre o pintor Andy Warhol.] (nota de campo, registo nº 50 - EPE)	
Objetivos pedagógicos/específicos	Estratégias
- Melhorar a coordenação motora fina ao desenhar em papel acetato; - Facilitar a compreensão do processo de serigrafia através da visualização do vídeo; - Ensinar a técnica de serigrafia; - Produzir uma obra de arte coletiva.	- Individualmente, desenhar num papel acetato; - Com o grande grupo, sentado em meia-lua, apresentar um vídeo sobre o que aconteceu ao desenho que as crianças realizaram, até à apresentação do quadro fotografado com o desenho que todos realizaram; - Realizar a impressão com a ajuda de cada criança, em folhas A3.

Esta atividade surgiu após uma reunião de conselho em que a M.M. apresentou um livro sobre o artista Andy Warhol que tinha trazido de casa. Embora não soubesse o nome do artista, mencionou ter gostado das obras representadas no livro. Após partilhar o livro com o grupo e descobrirmos juntos que uma das técnicas utilizadas pelo artista era a serigrafia, a M.M. escreveu no diário da sala o seu interesse em aprender mais sobre esta técnica.

Inicialmente, pedimos às crianças de forma individual para se desenharem numa folha de acetato. (Figura 12).



Figura 12- Desenho do grupo

Assim, esta atividade iniciou-se com a visita de duas convidadas à sala de atividades. Após a sua apresentação, foi explicado ao grupo que ambas utilizam a mesma técnica que o artista apresentado pela M.M., a serigrafia. Foi referido que o desenho realizado por todas as crianças na folha de acetato foi levado até ao trabalho das convidadas e que este foi, posteriormente, “fotografado” num quadro de seda e trazido para a sala.

Durante a sessão, com o apoio de uma apresentação visual previamente preparada, foi explicado ao grupo todo o processo de serigrafia. O processo teve início com a criação do desenho na folha de acetato. Em seguida, foi mostrado como o desenho foi “fotografado” e transferido para um quadro de seda, utilizado como um “stencil” (Figura 13).



Figura 13- Quadro "fotografado"

Após esta contextualização e explicação, iniciámos a demonstração, começando pela escolha das cores a utilizar, pelas crianças. As crianças que queriam usar uma cor específica dirigiam-se ao centro, onde a Ângela e a Paula as auxiliavam na realização da impressão numa folha A3.

Ao longo da atividade, o interesse do grupo foi evidente, com todas as crianças a manifestarem vontade de participar. Cada uma das crianças escolheu uma cor, e com a ajuda das nossas convidadas, aprenderam a aplicar a tinta no quadro de serigrafia e a pressioná-lo contra a folha para criar a impressão do seu desenho.

Durante a sessão, as crianças aprenderam de forma prática como a tinta é passada através do quadro de seda para reproduzir o desenho em papel, aprenderam também que é possível reproduzir desenhos noutras superfícies como o tecido (Figura 14).

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 14- Impressão pelas crianças

No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, “Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia”. O A.G comentou, “Não sabia o que era esta técnica”. E a M.M acrescentou, “Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros”. (Nota de campo nº 53 -EPE)

Devido à proximidade do Dia da Criança, pedimos aos familiares para trazerem camisolas de cores claras. Utilizámos o desenho que as crianças realizaram para estampar as camisolas, oferecendo-as como presente. (Figura 15).



Figura 15- Camisolas

A felicidade com esta surpresa é visível. O A.G. vem até mim e diz: “Sabes qual é o meu desenho? Eu já o vi na camisola da A.M.” O V.L. diz: “Olha, Inês, este é o meu desenho.

(Nota de campo nº 77 -EPE)

Conforme destacado por Canelas (2015), a educação artística é um direito humano, sendo a cultura e a arte elementos fundamentais para uma educação completa, capaz de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo. Silva et al. (2016) também ressaltam a importância da

intencionalidade do educador no desenvolvimento da criatividade das crianças. Isso alcança-se ao expô-las a diversas manifestações artísticas, de diferentes períodos, culturas e estilos, ampliando assim a sua compreensão simbólica e estética do mundo. As autoras defendem que a Educação Artística deve integrar estratégias que permitam que as crianças assimilem gradualmente diferentes técnicas e conhecimentos, por meio da exploração ativa, experimentação e observação, encorajando o seu uso nas criações próprias.

A atividade foi marcada por aspetos positivos. O interesse espontâneo de M.M. sobre Andy Warhol e a serigrafia gerou um envolvimento coletivo, promovendo uma aprendizagem significativa. As crianças participaram ativamente, desde o desenho em papel de acetato até à aplicação da tinta no quadro de serigrafia. O apoio colaborativo das convidadas enriqueceu a experiência, pois elas demonstraram o processo de serigrafia com exemplos reais e ajudaram as crianças na impressão. A exploração prática da técnica permitiu que as crianças ampliassem a sua compreensão sobre a arte e incentivou a criatividade. A estampa dos desenhos das crianças nas camisolas, como presente para o Dia da Criança, teve um impacto positivo, valorizando o trabalho artístico e criando um vínculo afetivo com a atividade.

Entretanto, alguns desafios foram identificados. No início, algumas crianças não compreenderam completamente o processo técnico da serigrafia inicialmente, exigindo uma explicação mais detalhada. Além disso, a gestão da escolha individual de cores para a impressão foi um desafio, pois foi necessário manter a organização e o fluxo da atividade.

O feedback das crianças foi extremamente positivo manifestando gratidão e entusiasmo pela atividade.

Além disso, a atividade evidenciou a conexão entre arte e educação, mostrando como a arte pode ser usada para promover não apenas a criatividade, mas também o trabalho em grupo, o desenvolvimento de competências motoras e sociais. Esses princípios estão alinhados com os argumentos de Canelas (2015) e Silva et al. (2016). A atividade de serigrafia proporcionou às crianças uma oportunidade para explorar e observar de forma ativa esta técnica artística. Sem a partilha inicial da M.M., essa experiência poderia não ter sido possível, evidenciando a importância da colaboração e da partilha de conhecimentos no contexto educativo.

4.1.5 Subitizing

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e os objetivos (Quadro 9), (Apêndice O).

Quadro 9- Subitizing

Situação desencadeadora	
O grupo descobriu que existem várias formas de registar os números e juntos escreveram no diário da sala que queriam descobrir as várias formas possíveis. [A M.R.M explicou-me: “com riscos, com bolinhas como o dado e com os números”. A M.L acrescentou: “também pode ser com as mãos e escrito”.] (nota de campo, registo nº50 - EPE)	
Objetivos pedagógicos/específicos	Estratégias
- Estimular o interesse pela matemática; - Desenvolver o reconhecimento de números; - Promover a interação social; - Aumentar a capacidade de atenção e concentração.	- Com as crianças sentadas e em pequeno grupo, apresentação das cartas de jogos com as várias representações dos números; - Questionamento de que número é após o visionamento da carta de jogo; - Realização do jogo a pares.

Esta atividade surgiu após, uma reunião de conselho, o grupo contou que descobriu que existem várias representações dos números e que queriam saber mais sobre o assunto.

Assim, realizámos esta atividade no recreio, dividindo as crianças em pequenos grupos.

Numa fase inicial, foram mostradas às crianças as várias cartas do jogo e foi-lhes perguntado que número estava ali representado. À medida que iam reconhecendo as diferentes representações dos números, tornaram-se mais confiantes.



Estagiária: Quantos estão aqui?

O: 1, 1

R: Dois



Estagiária: e agora aqui?

R: 1, 1. 2, ...

B: Quatro



Estagiária: e aqui?

O: Quatro

B: Seis

(Nota de campo nº 71 -EPE)

Numa fase seguinte, quando as crianças já reconheciam mais facilmente as representações dos números, passaram a jogar autonomamente e a pares (Figura 16). As crianças tiravam uma carta do topo do baralho e colocavam-na no centro. Observavam as cartas e a criança que tinha o número maior ficava com as cartas.

O papel do adulto nesta atividade era de supervisor, auxiliando em caso de dúvidas ou de erros. Este envolvimento assegurava que as crianças compreendiam corretamente as regras do jogo e reforçava a aprendizagem das diferentes representações numéricas.



Figura 16- Atividade Subitizing

No fim deste momento as crianças demonstraram interesse em voltar a jogar:

- “Posso jogar outra vez?” – O.
- “Vais deixar o jogo na sala?” – B.
- “Eu gostava de jogar contra a A.” – M. L

(Nota de campo nº 71 -EPE)

Segundo Cordeiro (2014), o número e o subitizing desempenham papéis fundamentais na descoberta das diversas maneiras de registar os números pelas crianças. Clements e Sarama (2009, citados por Cordeiro, 2014) afirmam que o subitizing permite que as crianças percebam quantidades de forma instantânea e intuitiva, o que é essencial para construir uma base sólida no raciocínio numérico. Esse processo também está associado à transição para a representação escrita dos números, facilitando o desenvolvimento do raciocínio numérico e abstrato.

De acordo com Cordeiro (2014), a contagem e a representação simbólica dos números são igualmente cruciais no processo de aprendizagem matemática das crianças. À medida que elas desenvolvem a habilidade de subitizing, começam a associar quantidades concretas a símbolos numéricos e a entender as relações entre os números. Essa progressão é fundamental para uma compreensão mais profunda do conceito de número e para a resolução de problemas matemáticos mais complexos. Assim, a combinação de subitizing, contagem e representação simbólica permite que as crianças explorem e descubram diferentes formas

de registar e manipular números, competências que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades matemáticas avançadas, como a compreensão das operações e a resolução de problemas cotidianos.

No que diz respeito à atividade, alguns aspetos positivos foram identificados. A curiosidade inicial das crianças sobre as diferentes formas de representar os números gerou um envolvimento significativo e motivado, promovendo uma aprendizagem baseada no interesse do grupo. Ao longo da atividade, as crianças tornaram-se mais confiantes e precisas no reconhecimento das diversas representações numéricas, refletindo uma progressão na aprendizagem. A fase em que as crianças jogaram autonomamente a pares também reforçou a interação social e consolidou o reconhecimento dos números. No final da atividade, várias crianças demonstraram o desejo de continuar a jogar, o que indicou o impacto positivo da proposta.

Entretanto, alguns desafios foram identificados. Algumas crianças tiveram dificuldades nas primeiras etapas da atividade para identificar corretamente as representações numéricas, especialmente as menos familiares. Além disso, durante o jogo a pares, surgiram momentos de competitividade que resultaram em pequenas disputas, exigindo intervenção do adulto para mediar os conflitos.

O feedback das crianças foi muito positivo, onde as crianças demonstraram grande interesse pelo material, pedindo para jogar novamente e sugerindo que o jogo ficasse disponível na sala.

4.1.6 Sequência das Formas Geométricas

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e os objetivos (Quadro 10), (Apêndice Q).

Quadro 10- Sequência das Formas Geométricas

Situação desencadeadora	
- O A.G. encontrou na sala de atividades o livro “Um Livro” e apresentou-o ao grupo durante a reunião da manhã. O grupo questionou sobre as sequências que nele existiam. Com a ajuda da Educadora, realizaram várias descobertas e atividades sobre este tema. Para ampliar ainda mais as aprendizagens, surgiu a ideia de realizar uma atividade adicional sobre sequências.	
Objetivos pedagógicos/específicos	Estratégias

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Compreender e Utilizar Padrões e Sequências; - Desenvolver a Capacidade de Tradução Simbólica; - Promover a Criação e Inovação.	- Individualmente, apresentação de um cartão com uma sequência à criança; - A criança numa folha dá continuidade à sequência do cartão; - Com a ajuda do dinamizador, a criança associa a cada símbolo um número; - Criação da sequência anterior, mas agora só pelos números; - Calcular o valor de toda a sequência; - Criar uma nova sequência para a próxima criança.
---	---

A atividade surgiu após o A.G apresentar ao grupo um livro que encontrou na sala.

O grupo manifestou interesse em saber mais sobre o assunto e em realizar sequências. Assim, desenvolvemos esta atividade como uma forma de ampliar os conhecimentos das crianças, utilizando tinta para a criação das sequências.

A atividade começou com a apresentação de uma sequência de formas geométricas ao V.L. Ele deu continuidade à sequência e, após terminá-la, atribuiu um valor numérico a cada figura, criando assim uma sequência numérica.

Depois de concluir a sua sequência, o V.L. criou o início de uma nova sequência para a criança seguinte. Este processo foi repetido sucessivamente, permitindo que cada criança participasse e contribuísse para a construção das sequências (Figura 17).



Figura 17- Atividade Sequências

De acordo com Oliveira (2014), as sequências numéricas e de pictogramas desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e matemático das crianças. Silva et al. (2016) também afirmam que as sequências numéricas ajudam as crianças a familiarizarem-se com a ordem dos números, a identificarem padrões e a desenvolverem competências de contagem e operações matemáticas.

Oliveira (2014) destaca que as sequências de pictogramas permitem que as crianças visualizem e comparem quantidades de forma concreta e intuitiva. Através dos pictogramas, as crianças podem interpretar informações graficamente, identificar padrões e fazer inferências a partir de dados visuais, desenvolvendo assim a sua compreensão de quantidades e padrões.

Refletindo sobre a atividade, alguns aspetos positivos podem ser identificados. A curiosidade inicial das crianças, despertada pelo livro apresentado, resultou em um forte envolvimento na atividade, com entusiasmo em continuar e criar novas sequências. A atividade integrou conceitos matemáticos de forma eficaz, combinando sequências de pictogramas e números, reforçando competências como o reconhecimento de padrões, tradução simbólica e contagem. Além disso, o modelo de criar uma sequência para o colega seguinte promoveu a colaboração e interação entre as crianças, incentivando o trabalho em grupo. A liberdade para atribuir valores numéricos e criar sequências personalizadas incentivou ainda mais a criatividade e a inovação entre as crianças.

No entanto, foram observados alguns desafios. Algumas crianças apresentaram dificuldades em reconhecer formas geométricas menos comuns, como os pentágonos, necessitando de apoio adicional. Além disso, a atribuição de valores numéricos maiores gerou dúvidas em algumas crianças, especialmente na etapa de calcular o valor total da sequência.

O feedback das crianças foi positivo e evidenciou o entusiasmo pela atividade.

Durante a atividade as crianças foram falando sobre esta:

- “É como no livro que vi, mas com triângulos” - A.G
- “Gosto de padrões” - A.S
- “Inês, que forma é esta? (disse segurando num pentágono)” - L.
- “Posso dar números grandes?” - M. L

(Nota de campo nº 72 -EPE)

A atividade também proporcionou oportunidades para o desenvolvimento de competências múltiplas. Integra elementos cognitivos, matemáticos e criativos, alinhando-se às recomendações de Oliveira (2014) e Silva et al. (2016), que destacam a importância das sequências numéricas e pictogramas no desenvolvimento global da criança. As crianças mostraram interesse em continuar a explorar sequências e números maiores, o que sugere que a atividade pode ser expandida para incluir conceitos matemáticos mais avançados em futuras propostas.

4.1.7 Projeto: “Como as Estrelas têm Luz?”

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e os objetivos (Quadro 11), (Apêndice S).

Quadro 11- Projeto: “Como as Estrelas têm Luz?”

Situação desencadeadora	
- A C.G trouxe um desenho, este era de uma casa com várias estrelas e uma lua. Na reunião da manhã mostrou o desenho e quis saber como as estrelas têm luz.	
Objetivos pedagógicos/específicos	Estratégias
- Explicar como as estrelas produzem luz e energia; - Utilizar livros e outros recursos para encontrar informações relevantes sobre as estrelas; - Incentivar perguntas e investigações sobre o universo e os corpos celestes; - Utilizar rolhas, cotonetes, pincéis e escovas de dentes com tintas fluorescentes para criar representações visuais das estrelas; - Incentivar as crianças a expressarem as suas interpretações sobre as estrelas através do desenho; - Preparar e realizar uma apresentação oral sobre o projeto, explicando o que aprenderam e criaram; - Colaborar com os colegas na pesquisa e na divulgação do projeto; - Escrever informações relevantes ao projeto.	- Planear o projeto (Como surgiu?; O que queremos saber?; Onde vamos pesquisar?; O que queremos fazer?; e O que pensamos saber?); - Pesquisar e recolher informações de forma a dar resposta às questões; - Registrar as informações; - Pintar das cartolinas de suporte para o projeto; - Organizar os registos nas folhas do projeto; - Divulgar o projeto.

Este projeto teve origem numa partilha da C.G., que trouxe para a sala de atividades um desenho de uma casa com várias estrelas e a lua. Durante uma reunião de conselho, partilhou este desenho com o grupo, o que levantou a questão “como as estrelas têm luz?”. Esta pergunta foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto.

Assim, começamos o projeto com o planeamento (Figura 18), respondendo às seguintes perguntas: o que pensamos já saber? o que queremos saber? e o que queremos fazer?

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

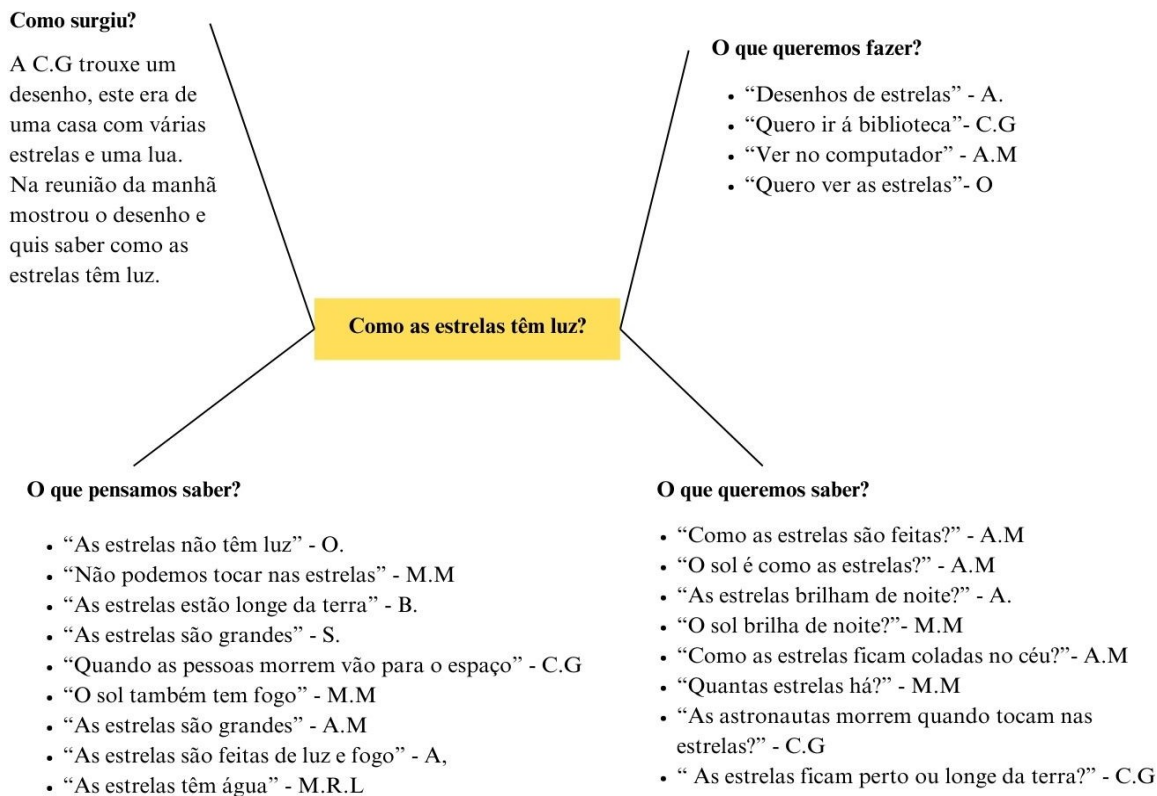


Figura 18- Planeamento do Projeto

Depois de termos concluído o planeamento do projeto, passamos à sua concretização. Começamos por pintar as folhas de cartolina que seriam usadas para registar todas as informações do projeto, utilizando tintas fluorescentes. Além disso, decidimos enviar uma carta para uma sala do Colégio Pedro Arrupe, pois descobrimos que eles também realizaram um projeto sobre as estrelas. Seleccionamos algumas perguntas relevantes e incluímo-las na carta para iniciar uma troca de informações (Figura 19).



Figura 19- Pintura de cartolinas e escrita da carta

Para dar continuidade ao projeto, consultamos vários livros, para encontrar informações relevantes sobre as estrelas, e de modo a encontrar respostas para as perguntas que havíamos levantado. Durante esse processo de pesquisa, fizemos novas descobertas, como as várias

cores das estrelas, os diferentes tamanhos e formas que podem assumir no céu, as constelações.

Neste dia, registámos mais informações e fizemos novas descobertas enquanto consultávamos os livros. A A. disse: “As estrelas têm várias cores, olha, há vermelhas, azuis, amarelas, brancas e laranjas”. A C.G. observou que as estrelas formam desenhos no céu, e a A.M. acrescentou: “Ao olharmos para o céu, vemos várias formas”. (Nota de campo nº 73 -EPE)

Ao longo dos dias, fomos registando as informações que recolhemos e encontrámos. As crianças também fizeram vários desenhos sobre as estrelas, os astronautas, as constelações, o planeta Terra e as cores das estrelas, e escreveram várias palavras-chave importantes para o projeto, assim como títulos e algumas informações.

Quase no final do projeto, o grupo realizou uma pequena votação para decidir quem iríamos convidar para assistir à divulgação.

(...) A M.M disse: “Já estamos a acabar, a quem vamos apresentar?”. Assim, o grupo fez uma pequena votação com a minha ajuda para decidirmos que sala íamos convidar para assistir à divulgação do projeto. Inicialmente, estavam divididos, mas acabaram por decidir convidar a sala da educadora S. Então, fizemos uma carta para convidá-los a vir na sexta-feira. A M.R.L e a A. foram comigo até à sala entregar o convite. Neste dia finalizamos o projeto.

(Nota de campo nº 75 -EPE)

Após o envio do convite, concluímos o projeto e as crianças apresentaram-no ao restante grupo e à sala da Educadora S. Dividiram as folhas do projeto entre si e, com a minha ajuda e com a ajuda umas das outras, apresentaram o que aprenderam e as descobertas que fizeram (Figura 20).



Figura 20- Apresentação do Projeto

No final da apresentação, houve um momento para perguntas e comentários.

- “Não sabia que as estrelas tinham cores!”, disse a L.
- “Gostei do projeto e merecem uma salva de palmas!”, disse a A.S.
- “Eu não sabia que as estrelas formavam desenhos”, comentou o B.
- “Eu gostei de saber que havia estrelas de cores e tamanhos diferentes”, disse o A.G.
- “Eu não sabia que o sol era a estrela maior”, comentou o A.S.
- “Eu acho que fizeram muito bem este projeto”, elogiou o R.
- “Eu gostei muito desta apresentação e gostei das pinturas que fizeram”, disse a M.L.

A educadora S. também comentou sobre o projeto, dizendo que também não sabia das diferentes cores das estrelas e que o projeto estava esteticamente muito bonito. Deu ainda como sugestão vermos as folhas na luz negra para ver o que lhes acontece.

(Nota de campo nº 79 -EPE)

De acordo com Vasconcelos (2006, p.3), “o trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas”.

Segundo a mesma autora (Vasconcelos, 2012), neste modelo de aprendizagem, a criança é vista como um investigador que conduz suas próprias pesquisas e cria seus próprios trabalhos, sendo o foco principal da abordagem.

Neste sentido, o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa que resulta na resolução de problemas reais que surgem dos interesses das crianças, individuais e/ou coletivos, normalmente expostos por questões ou curiosidades motivadas por elas, que são trabalhadas sob a orientação do Educador (Castro & Ricardo, 1993).

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), o trabalho de projeto desenvolve-se através de várias fases interligadas: a definição do problema, o planeamento e desenvolvimento do trabalho, a realização da pesquisa e, por fim, a divulgação e avaliação dos resultados. Cada uma dessas fases deve ser compreendida como parte de um processo contínuo, articulado por um fio condutor que assegure a coerência e fluidez da aprendizagem.

Neste contexto, o projeto foi construído a partir de uma curiosidade genuína das crianças, que se envolveram ativamente em todas as etapas. A fase de planeamento decorreu de forma colaborativa, permitindo às crianças partilhar ideias, levantar questões e apresentar sugestões. Esta participação fortaleceu o espírito de cooperação e promoveu um compromisso coletivo com a investigação.

A diversidade de estratégias mobilizadas como a pesquisa, a pintura, a escrita, a troca de correspondência e a apresentação oral possibilitou às crianças explorar diferentes formas de expressão e construção de conhecimento, enriquecendo significativamente o processo educativo.

Durante a execução, as crianças desenvolveram competências em várias áreas, como investigação, organização de informações, expressão artística e comunicação. A partilha do projeto com outra sala foi um ponto alto, promovendo a confiança das crianças e valorizando o trabalho realizado. O momento de socialização final permitiu que as crianças apresentassem seus aprendizados e recebessem o reconhecimento dos colegas.

No entanto, alguns desafios surgiram durante a atividade. Algumas crianças apresentaram dificuldades em compreender conceitos mais complexos, como a formação de constelações e as cores das estrelas, exigindo apoio adicional. Também, na fase de apresentação, algumas crianças precisaram de ajuda para organizar as informações e se sentir mais confiantes na comunicação.

Durante a apresentação, outras crianças expressaram surpresa ao descobrir que o Sol é uma estrela maior e que as estrelas formam desenhos no céu. Além disso, o elogio da educadora S., que também não sabia das diferentes cores das estrelas e sugeriu explorar mais com luz negra, evidenciou o impacto positivo do projeto na comunidade educativa.

Por fim, o projeto destacou-se por integrar diversas áreas do conhecimento, como ciência, arte e linguagem, de forma interdisciplinar, alinhando-se ao modelo de trabalho por projeto descrito por Vasconcelos (2012). A atividade foi um exemplo bem-sucedido de como o trabalho por projeto pode envolver as crianças, promover aprendizagens significativas e incentivar a colaboração e a criatividade, sempre centrado nas curiosidades e interesses reais do grupo.

As páginas criadas pelas crianças para a apresentação do projeto podem ser consultadas no Apêndice T.

4.2 Contexto de 1.ºCEB

4.2.1 Análise da Entrevista à Professora Cooperante

A entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante foi essencial para a investigação, proporcionando uma compreensão do conceito de participação dos alunos e da importância que a professora atribui à voz dos mesmos (Apêndices U; Apêndice V).

A análise categorial da entrevista à professora revela uma visão centrada na participação dos alunos, destacando a importância da sua voz no processo educativo e os impactos dessa abordagem na aprendizagem. A professora define a participação como a oportunidade dada aos alunos para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões da escola e sentirem-se valorizados: “Para mim a participação significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados.”

A docente sublinha a importância da voz das crianças para tornar o currículo mais significativo, referindo que “é essencial para que o currículo seja significativo para as crianças” e que quando os alunos têm oportunidade de contribuir, sentem-se mais motivados e desenvolvem um sentido de responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Os impactos da participação refletem-se no envolvimento e na motivação dos alunos, sendo que “o principal benefício é o aumento do envolvimento e da motivação dos alunos”. Além disso, a participação promove competências como o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros.

Relativamente aos métodos e estratégias utilizados, a professora destaca a importância dos momentos de conselho de cooperação educativo, reflexão em grupo e registos escritos no diário de turma como instrumentos para garantir a participação dos alunos. A mesma refere, “é importante que nós, professores, criemos momentos para ouvir os alunos e sermos flexíveis para adaptar as atividades com base nas opiniões dos alunos.” O papel do professor, neste contexto, deve ser o de um facilitador que promove um ambiente seguro onde os alunos se sintam confortáveis para expressar as suas opiniões. “Além disso, deve ainda incentivar a escuta ativa e valorizar as contribuições das crianças.”

A professora identifica competências essenciais para fomentar a participação, nomeadamente a escuta ativa, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de mediação. Para além disso, destaca a importância do conhecimento de metodologias que promovam a

participação, como o trabalho de projeto. A flexibilidade do professor é considerada um fator fundamental para integrar as sugestões dos alunos e adaptar o planeamento de acordo com os seus interesses, demonstrando que as suas ideias têm valor. “Eu tento integrar as sugestões sempre que possível. Se não forem viáveis, explico as razões aos alunos e, sempre que possível, tento encontrar um meio-termo.” Neste sentido, a professora considera que “a flexibilidade do professor é uma grande aliada”, permitindo uma adaptação constante do ensino às necessidades e interesses dos alunos.

Por fim, o reconhecimento dos pais relativamente ao envolvimento dos seus filhos na escola é mencionado como um reflexo positivo desta abordagem participativa. “Eu sinto que os encarregados de educação apreciam o facto de os filhos demonstrarem entusiasmo pela escola.” Este reconhecimento reforça a ideia de que a participação ativa das crianças na aprendizagem contribui para um ambiente escolar mais motivador e significativo. Assim, a entrevista evidencia uma visão pedagógica que valoriza a participação como um elemento central para o desenvolvimento académico e social dos alunos, promovendo um ensino mais dinâmico, inclusivo e centrado no aluno.

4.2.2 Análise da Entrevista ao Professor de Apoio

A entrevista semiestruturada realizada ao professor de apoio foi fundamental para a realização desta investigação, proporcionando uma compreensão do conceito de participação dos alunos e da importância que professor atribui à voz dos mesmos (Apêndices W; Apêndice X).

A análise categorial da entrevista ao professor de apoio revela uma perspetiva centrada na valorização da participação ativa dos alunos no processo educativo. Para o docente, a participação das crianças implica que estas sejam “o centro da ação”, verdadeiramente envolvidas nas decisões e nas atividades da sala. Contrapõe a sua experiência anterior numa escola pública, onde “tudo era imposto” e “a participação dos alunos era muito pouca” com a realidade atual na instituição, onde a participação é vista como “um pilar muito importante”.

O professor realça a importância da voz dos alunos no processo de aprendizagem, defendendo que só assim é possível garantir aprendizagens verdadeiramente significativas: “As aprendizagens para serem significativas... têm de ser do interesse deles.” Nesse sentido,

afirma que o currículo é transformado para responder às expectativas das crianças, permitindo-lhes estarem “dentro daquilo que se vai fazer e como se vai fazer.” Este envolvimento tem impactos claros, tanto na motivação como no comportamento dos alunos, com o professor a destacar que “eles querem e pensaram... tornam o currículo mais apelativo”, mostrando-se “muito mais motivados” e empenhados “mais do que a 100%”.

Relativamente aos métodos utilizados, o professor refere instrumentos como o diário de turma, as apresentações de produções e o conselho de cooperação educativa como formas eficazes de expressão e regulação. Salienta também que o papel do professor deve ser, antes de tudo, saber ouvir. “Acho que o professor deve saber acima de tudo ouvir” uma escuta que deve ser verdadeira e atenta, não apenas simbólica: “A escuta daquilo que eles têm para falar, ouvi-los verdadeiramente e não fingir.” Sublinha ainda que dar voz aos alunos é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois “estamos a criar crianças... sem juízo crítico... é importante dar-lhes voz.”

A flexibilidade e a mediação são apontadas como competências essenciais do professor para promover uma participação eficaz. O professor defende que é necessário “encontrar um consenso” e que os alunos devem aprender a resolver conflitos e a lidar com frustrações: “Fazê-los ver que se hoje não for a ideia de um, amanhã pode ser a de outro.” Este processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo.

Por fim, o reconhecimento das famílias surge como um indicador positivo dos efeitos desta abordagem participativa. O professor partilha que os pais demonstram satisfação com as experiências vividas pelos filhos: “As famílias dizem que foi fantástico... super divertido... eles adoraram”, e que as crianças levam essas experiências para casa, partilhando-as com entusiasmo.

Esta entrevista revela uma prática educativa profundamente comprometida com a escuta, a valorização da opinião das crianças e a construção de um ambiente de aprendizagem participativo, significativo e respeitador das necessidades e interesses dos alunos.

4.2.3 Análise do *Focus Group* em Contexto de 1.º CEB

A realização do *focus group* realizado com o grupo do 1.º CEB, evidenciou uma forte perceção da importância da participação no contexto escolar, permitiu também compreender como as crianças percebem e exercem a sua participação (Apêndice Y).

As crianças reconheceram que têm o direito de expressar as suas opiniões e que a sua voz é valorizada pelos professores e nas dinâmicas da sala de aula. Afirmações como “eu acho que tenho opinião e que consigo dar e participar nas aulas” e “acho que a escola me deixa dar a minha opinião porque é um direito” demonstram a consciência das crianças sobre a relevância da sua participação. No Conselho de Cooperação, por exemplo, as suas opiniões são consideradas e, em alguns casos, resultam em mudanças concretas nas regras da sala: “no Conselho, a nossa opinião conta, e às vezes as regras mudam por causa disso.”

As estratégias utilizadas na escola para promover a participação incluem o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), o Conselho de Cooperação Educativo e o Diário de Turma. No TEA, os alunos podem escolher no que trabalhar, com base nas suas dificuldades e interesses: “no TEA escolhemos o que queremos fazer, pode ser por dificuldades e vontades.” O Conselho de Cooperação, que acontece semanalmente, permite às crianças expressar o que gostaram ou não durante a semana, resolver problemas em grupo e comprometerem-se com melhorias na dinâmica da sala. “Na sexta-feira temos o Conselho, onde podemos falar sobre o que gostamos e o que não gostamos.” Além disso, o Diário de Turma é um espaço onde podem escrever elogios, críticas e sugestões, que são posteriormente discutidas. “Temos um diário, onde podemos elogiar os outros, dizer coisas que não gostamos e propor uma coisa que queremos fazer.”

A participação foi percebida pelas crianças de forma abrangente, incluindo desde a colaboração em projetos até à tomada de decisões no contexto escolar. Para algumas, participar significa corrigir em conjunto, responder de forma própria ou ajudar os colegas: “Participar é poder ajudar os amigos, é poder dar a nossa opinião, sem ter medo.” Outras associam a participação a um envolvimento ativo, comparando-a a estar dentro do jogo em vez de apenas assistir: “Participar é como estar dentro do jogo, em vez de só ver os outros jogarem.” Há ainda quem veja a participação como um direito fundamental: “Eu acho que nós temos o direito de participar, é dar a nossa opinião e ouvir a dos outros. Eu acho que é fazer e não só ouvir.”

A importância da participação foi amplamente reconhecida pelas crianças, que a relacionaram com a aprendizagem e o sentido de pertença. Para elas, participar é essencial para compreender melhor os conteúdos, esclarecer dúvidas e aprender de forma mais significativa: “É importante, porque se não participarmos não percebemos muito bem, se quando temos uma dúvida não podemos perguntar ficamos com a dúvida.” Além disso, o envolvimento na escola reforça o sentimento de pertença e a colaboração entre os pares: “Participar é quando a sala se torna nossa.” No geral, a análise demonstra que as crianças valorizam o seu papel ativo na escola e reconhecem os benefícios de um ambiente participativo para o seu desenvolvimento pessoal e académico.

4.2.4 Jornal Bimestral

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e as intencionalidades pedagógicas (Quadro 12), (Apêndice Z).

Quadro 12- Jornal Bimestral

Situação desencadeadora
Esta atividade foi motivada pelo interesse dos alunos em partilhar as suas produções. De forma autónoma, os alunos já escrevem textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar.
Intencionalidade Pedagógica
- Desenvolver competências de escrita e expressão; - Estimular a autonomia e a autorreflexão; - Incentivar a criatividade e a expressão pessoal; - Promover a interdisciplinaridade.

A criação deste jornal teve início no 1º Semestre do 2º ano do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, na unidade curricular de PES III. Este, constituiu uma oportunidade para aplicar os princípios do trabalho cooperativo e do trabalho de texto no contexto escolar, conceitos aprofundados por Santana (2013) e Lousada, Santos e Custódio (2006). Este projeto, impulsionado pelo desejo dos alunos de partilharem as suas produções com a comunidade, evidenciou a capacidade da escola de integrar interesses individuais e coletivos em atividades pedagógicas significativas. Assim, promoveu aprendizagens que transcendem o domínio técnico da escrita, enquanto desenvolveu competências linguísticas e criativas, fomentou a autonomia e incentivou a participação ativa dos alunos, contribuindo para a construção coletiva de saberes (Figura 21).

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 21- Escrita de notícias

De acordo com Lousada, Santos e Custódio (2006), o trabalho de texto não se limita a uma tarefa técnica, mas constitui um processo criativo e reflexivo, marcado pelo aperfeiçoamento contínuo das ideias e pela aprendizagem mediada pelo diálogo. No contexto do jornal, os textos foram revistos e aprimorados, quer individualmente, quer em grupo, evidenciando como a partilha e a análise crítica enriqueceram a escrita, promovendo uma reflexão participada sobre a linguagem e o conteúdo (Figura 22). Este processo foi claramente observado na construção das notícias e dos textos, onde os alunos, ao reescreverem e ajustarem os conteúdos, foram incentivados a alcançar maior clareza, coesão, adequação ao público-alvo e a incorporar elementos adicionais, como ilustrações e jogos.



Figura 22- Revisão de texto

A abordagem cooperativa, alicerçada nos princípios do MEM, acrescentou valor a esta experiência. No MEM, segundo Santana (2013), o trabalho coletivo é entendido como um espaço de coconstrução do conhecimento, onde as contribuições individuais se integram numa síntese coletiva. Na prática, isso foi evidente nas decisões tomadas em grupo, que

envolveram desde a estrutura do jornal até ao seu propósito e questões logísticas, como a definição do preço de venda e o destino dos fundos arrecadados.

No momento de TEA, reunimo-nos para conversar sobre o jornal. Em conjunto, decidimos que este seria vendido por 1€, e que o valor arrecadado seria destinado à viagem de finalistas dos alunos do 4º ano no final do ano letivo. Também definimos o prazo para o próximo jornal: até ao dia 13 de dezembro, antes da interrupção de Natal.

Durante este tempo, dedicámo-nos a dar os últimos retoques ao jornal, incluindo ilustrações e preparando o jogo das diferenças, garantindo que tudo estivesse pronto para a sua publicação.

(Nota de campo nº 27 – 1.º CEB)

Além disso, a participação dos alunos na criação do jornal ilustra o que Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) descrevem como o reconhecimento das crianças e alunos enquanto atores sociais competentes. Ao elaborarem textos sobre temas como os direitos das crianças ou as tradições natalícias, os alunos não só desenvolveram competências de escrita, mas também contribuíram para a criação de um espaço onde as suas ideias e perspetivas foram valorizadas.

Uma parte desta manhã foi dedicada a brincadeiras no parque e na mata em frente ao colégio, em comemoração ao Dia dos Direitos da Criança. Após muita diversão, a F.V. aproximou-se de mim e perguntou: “Inês, achas que podemos fazer uma notícia para o jornal sobre os direitos das crianças?”.

(Nota de campo nº 40 – 1.º CEB)

Um momento particularmente significativo no desenvolvimento deste projeto foi a visita ao Diário de Notícias, que constituiu uma experiência enriquecedora e profundamente alinhada com os objetivos pedagógicos do jornal escolar.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste dia, realizámos uma visita ao Diário de Notícias, onde aprendemos muito sobre a história e o funcionamento de um dos jornais mais antigos do país.

Ficámos a saber que o Diário de Notícias foi fundado há 161 anos, ainda no tempo dos Reis, e que ao longo da sua existência promoveu diversas iniciativas marcantes, como o Natal dos Hospitais e o envolvimento no Rock in Rio.

Aprendemos também o que era um ardina, uma profissão agora extinta, desempenhada por crianças e jovens que vendiam os jornais nas ruas. Compreendemos o motivo do nome “Diário”, por se tratar de um jornal que é publicado diariamente.

Durante a visita, falaram-nos ainda sobre os vários profissionais envolvidos na produção de um jornal, desde os jornalistas aos editores, revisores, designers e fotógrafos.

No final, tivemos a oportunidade de apresentar o nosso próprio jornal escolar, partilhando todas as edições que já produzimos.

(Nota de campo nº 139 – 1.º CEB)

Esta visita reforçou a relevância do projeto e ampliou o conhecimento dos alunos sobre o universo do jornalismo, estabelecendo pontes entre a experiência escolar e a realidade profissional. A possibilidade de apresentar o jornal escolar num espaço tão simbólico reforçou a autoestima e o sentimento de pertença dos alunos, valorizando o trabalho desenvolvido ao longo dos semestres (Figura 23).



Figura 23- Visita ao Diário de Notícias

Este processo reforça a noção de que a escola pode e deve ser um espaço onde as vozes das crianças são legitimadas, promovendo a sua autonomia e participação nos processos de construção do conhecimento. Assim, o jornal bimestral revelou-se muito mais do que uma simples coletânea de textos; transformou-se num espaço de expressão, diálogo e colaboração. Cada etapa do projeto, desde a redação até à revisão, publicação e venda, exemplificou como o trabalho cooperativo e o trabalho de texto podem impulsionar aprendizagens significativas, tanto ao nível linguístico como social. Para os alunos, este

processo não só permitiu o desenvolvimento de competências específicas, como também proporcionou a experiência de utilizar a escrita como um poderoso meio de comunicação (Figura 24).



Figura 24- Jornal

Através deste projeto, os alunos tiveram a oportunidade de expressar a sua criatividade em diferentes géneros textuais, fortalecendo as suas competências linguísticas e desenvolvendo um sentido de pertença e relevância ao incluir temas sugeridos pelos próprios. A divisão de tarefas e o trabalho em equipa reforçaram o espírito de entreajuda e a responsabilidade coletiva, aspetos fundamentais para o sucesso do projeto. Contudo, a gestão do tempo e a garantia de uniformidade na qualidade dos textos foram desafios que exigiram maior supervisão e organização.

4.2.5 Ata do Conselho de Cooperação

O Conselho de Cooperação Educativa é uma estrutura essencial no modelo pedagógico do MEM, assumindo-se como um espaço organizacional e democrático que promove a gestão coletiva das aprendizagens e das relações interpessoais. Este espaço reúne alunos e professores na partilha de responsabilidades, discussão de ocorrências e planeamento de ações de forma cooperativa, valorizando o diálogo e a negociação como fundamentos para a regulação das relações e a construção de normas e valores coletivos (Niza, 2007; Serralha, 2007).

De acordo com Serralha (2007), o Conselho de Cooperação é um momento de encontro semanal, onde se debatem temas relacionados com a convivência do grupo e o progresso das

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

aprendizagens, constituindo um espaço público e democrático para reflexão e decisão conjunta. Para o seu funcionamento, organiza-se de forma estruturada, com atribuição de papéis específicos aos participantes. A organização do Conselho deve ser realizada em círculo, pois esta disposição física favorece a igualdade entre os participantes e incentiva uma comunicação mais fluida e democrática (Figura 25). Como destaca Louseiro (2011), esta organização espacial elimina hierarquias visuais, reforçando o sentimento de pertença ao grupo e promovendo a participação ativa de todos os alunos.

Essa dinâmica democrática e inclusiva revela-se, por exemplo, quando os alunos discutem situações vividas na escola de forma consciente e responsável. Num dos Conselhos de Cooperação observados e transcrito no Apêndice CC, após a leitura de uma ocorrência negativa, o aluno T.O. expressou-se da seguinte forma: “Nós achamos que às vezes tu... não é só no futebol, em todo o lado... tu às vezes fazes coisas e eu digo-te: ‘M., tens que respeitar’ e tu comesas a rir, e a dizer que não. Nós não gostamos muito que faças isso.”

Este momento demonstra como o Conselho se constitui como um espaço onde as crianças se sentem seguras para expressar os seus sentimentos e opiniões, negociando regras de convivência de forma ética e respeitosa.



Figura 25- Organização no Conselho

A mesa do Conselho é composta por pelo menos dois alunos, o presidente e o secretário, que coordenam os trabalhos e asseguram que todas as opiniões sejam ouvidas e respeitadas (Figura 26). O presidente tem a responsabilidade de conduzir a reunião, gerindo os tempos de intervenção e garantindo que todos os participantes são ouvidos de forma equitativa. O secretário, por sua vez, regista as principais deliberações e compromissos na ata, assegurando a transparência das decisões. Esta organização, conforme referem Niza (2007) e Serralha (2007), contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao atribuir-lhes funções concretas dentro de uma estrutura democrática.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 26- Mesa do Conselho

Os restantes alunos participam ativamente, apresentando propostas, contribuindo com soluções e assumindo compromissos. O professor desempenha um papel de facilitador, promovendo a autonomia dos alunos sem influenciar diretamente as decisões (Serralha, 2007). Além disso, o professor tem a responsabilidade de garantir a ética e a validade da ata, assegurando que o registo reflete fielmente as deliberações do Conselho. Para esse efeito, assina a ata no final de cada sessão, conferindo-lhe autenticidade e reforçando a importância da documentação das decisões coletivas (Louseiro, 2011) (Figura 27).



Figura 27- Professores no Conselho de Cooperação

A dinâmica do Conselho segue uma ordem de trabalhos previamente estabelecida, que inclui a leitura da ata anterior, a apresentação e discussão das ocorrências registadas no Diário de Turma, o debate ético sobre os temas emergentes e a definição de compromissos. O processo conclui-se com o registo das deliberações numa nova ata, que serve como referência para os encontros seguintes (Louseiro, 2011).

Entre os instrumentos que sustentam o funcionamento do Conselho destacam-se o Diário de Turma, as Atas e os PITs. O Diário de Turma, conforme Niza (2007), é um registo onde se organizam as ocorrências mais relevantes da semana, sejam elas positivas, negativas ou sugestões. Este instrumento funciona como ponto de partida para o debate no Conselho, ao

reunir as ocorrências que requerem atenção ou discussão. Já as Atas são documentos formais elaborados pelo secretário, onde se registam os debates, as decisões tomadas e os compromissos assumidos em cada sessão (Louseiro, 2011).

De acordo com Niza (2007) e Serralha (2007), a Ata desempenha um papel essencial, não apenas como registo documental, mas também como mediador pedagógico, ao conectar o passado ao presente e ao promover a responsabilidade coletiva. A leitura da ata no início de cada reunião permite avaliar o cumprimento dos compromissos assumidos, garantindo transparência e continuidade nas normas e nas ações.

Xarepe (2017) complementa esta visão, destacando que a função da Ata vai além do simples registo, assumindo um papel pedagógico ao mediar os processos de construção coletiva de normas e valores. Ao ser acessível e clara, a ata fortalece o caráter democrático do Conselho e fomenta o desenvolvimento sociomoral dos participantes.

Durante um dos Conselhos de Cooperação observados e transcrito no Apêndice CC depois de uma situação de conflito ter sido discutida de forma aberta, os colegas do M.A. propuseram soluções que permitissem uma convivência mais harmoniosa. O aluno P.C. sugeriu: “Quando tu estás assim chateado, tu saís durante 5 ou 10 minutos e, quando já te sentires bem para voltares e já não estiveres chateado, voltas.” Outro colega acrescentou: “Se as pessoas te estão a chatear, tu vais para outro lado.”

Após ouvir as propostas, perguntei diretamente ao M.A. se estas lhe faziam sentido. Ele acenou com a cabeça afirmativamente e a decisão ficou registada em ata.

Este momento evidencia como a ata serve como registo vivo de decisões construídas de forma participativa, promovendo não só a regulação de comportamentos, mas também a responsabilização coletiva e a inclusão ativa de todas as vozes.

Além do Conselho de Cooperação realizado em cada turma, existia também o Conselho Geral, um momento em que todo o 1.º CEB se reunia para discutir questões que afetavam a comunidade escolar (Figura 28). Nesse contexto, surgiu a necessidade de registar em ata as decisões tomadas, de forma a garantir a continuidade e a aplicação eficaz das deliberações. Como referem Serralha (2007) e Louseiro (2011), a documentação sistemática das decisões permite uma melhor organização coletiva e favorece a transparência no acompanhamento das resoluções. A inclusão da ata do Conselho Geral no registo documental da escola fortalece ainda mais os princípios democráticos e participativos do MEM.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

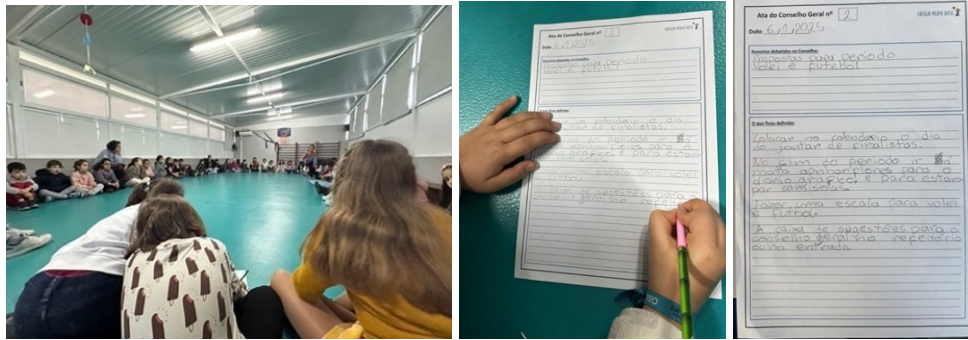


Figura 28- Conselho Geral

Compreendendo o papel essencial do Conselho de Cooperação e da Ata, e após uma reflexão conjunta com a Professora Cooperante, verificou-se a necessidade de ajustar a estrutura da ata utilizada na prática (Figura 29). Este ajustamento visa assegurar um registo mais organizado e claro dos debates e decisões realizadas no âmbito do Conselho. As melhorias propostas têm como objetivo não apenas otimizar a organização das informações, mas também facilitar o acompanhamento das discussões ao longo do tempo, promovendo maior transparência e continuidade. Assim, reforça-se o papel da Ata enquanto instrumento pedagógico crucial, sustentando o caráter democrático e participativo que define o funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa.

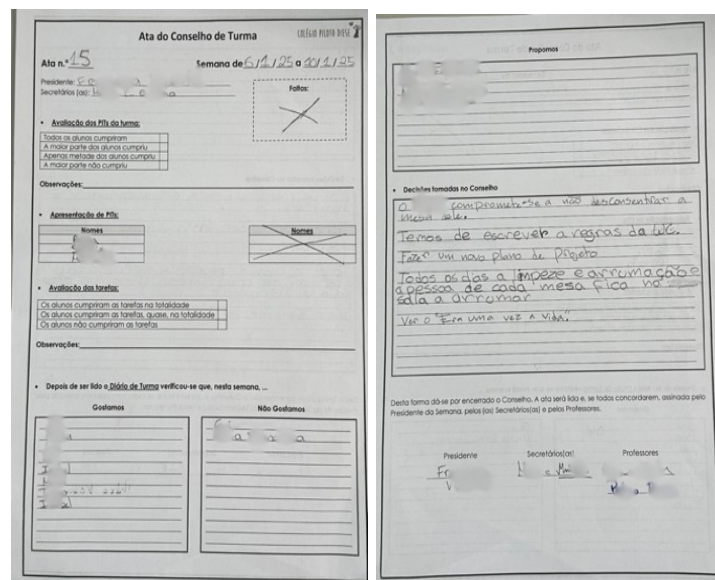


Figura 29- Ata do Conselho de Cooperação

A Ata antiga pode ser consultada no Anexo A e, por sua vez, a Ata do Conselho Geral pode ser consultada no Apêndice AA e a nova Ata de Turma pode ser consultada no Apêndice BB. A transcrição do Conselho de Cooperação, utilizada para descrever algumas situações vividas pelos alunos, pode ser consultada no Apêndice CC.

4.2.6 Países da União Europeia

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e as intencionalidades pedagógicas (Quadro 13), (Apêndice DD).

Quadro 13- Miniprojeto- Países da União Europeia

Situação desencadeadora
Esta atividade foi motivada após uma sugestão no conselho de cooperação educativo, o grupo propôs-se a fazer miniprojetos sobre os diferentes países da União Europeia.
Intencionalidade Pedagógica
- Proporcionar aos alunos conhecimento sobre os Estados Europeus e os países da União Europeia, desenvolvendo habilidades de localização geográfica e compreensão da organização política; - Desenvolver competências de oralidade e escrita relacionadas à exposição e registo de conhecimentos; - Integrar conhecimentos geográficos, históricos e linguísticos, promovendo autonomia, trabalho em grupo e habilidades de comunicação.

A proposta de explorar os países da União Europeia surgiu durante um Conselho de Cooperação Educativo, quando a A.G. propôs um projeto sobre os distritos de Portugal. Contudo, após discussão, os alunos decidiram investigar um novo tema, já que tinham trabalhado os distritos no 1.º ano. Assim, delinearam um plano onde cada aluno ficaria responsável por pesquisar sobre um país e preencher um “Cartão de Cidadão” com informações relevantes, como a bandeira, língua, capital, comida típica e outros aspetos culturais.

Durante o Conselho de Turma, a A.G. propôs que a turma realizasse mini-projetos sobre os distritos de Portugal. No entanto, após uma breve discussão, os alunos decidiram que preferiam explorar um novo tema, uma vez que já tinham trabalhado os distritos no 1º ano. Assim, surgiu a ideia de investigar os países da União Europeia.

Para organizar a atividade, foi decidido que cada aluno ficaria responsável por pesquisar sobre um país e preencher um “cartão de cidadão” com informações relevantes, como nome, bandeira, comida típica, língua, capital, tipo de governo e outros aspetos culturais. A turma também sugeriu que, como existem mais países do que alunos, alguns ficassem responsáveis por dois países.

No final, os cartões serão reunidos num grande mapa da União Europeia, que será exposto fora da sala de aula, permitindo que todos aprendam mais sobre os diferentes países do continente.

(Nota de campo nº 83 -1.º CEB)

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Este projeto representou uma oportunidade para aplicar os princípios da aprendizagem por projetos e do trabalho cooperativo no contexto escolar, conceitos aprofundados por Niza (2005) e Dewey (1990). Como refere Niza (2005), a aprendizagem por projetos estimula a criatividade e a expressão individual, permitindo que os alunos assumam um papel ativo no seu processo educativo. A seleção dos países foi realizada através de uma roleta digital, garantindo um processo democrático e envolvente. Esse momento destacou-se pelo entusiasmo dos alunos, especialmente quando o último país, Itália, foi atribuído, gerando grande animação (Figura 30).



Figura 30- Sorteio dos Países

Após o intervalo, foi realizada a divisão dos países da União Europeia pelos alunos. Utilizámos uma roleta online para sortear os países de forma aleatória. O processo decorreu da seguinte forma: primeiro, escolhia-se um aluno e, em seguida, o país era sorteado. Como existem mais países do que alunos, o próprio grupo sugeriu que alguns ficassem responsáveis por dois países. O momento de maior entusiasmo surgiu com o sorteio de Itália, que foi o último país a ser atribuído, gerando grande animação entre os alunos.

Cada aluno irá preencher um “Cartão de Cidadão” do seu país, contendo as seguintes informações: Nome do país; Bandeira; Comida típica; Língua falada; Como se diz “olá” e “obrigado”; Dança típica; Capital; Tipo de governo (monarquia ou república); Quem governa; Onde vivem; Música popular.

Ficou também definido que todos os cartões serão reunidos e organizados num grande mapa da União Europeia, que será exposto fora da sala de aula. (Nota de campo nº 83 -1.º CEB)

No decorrer do projeto, os alunos apresentaram os seus cartões ao grande grupo, partilhando descobertas e curiosidades sobre os países estudados. Durante as apresentações, evidenciou-se a importância do feedback entre pares, elemento essencial para o aperfeiçoamento das

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

aprendizagens (Figura 31). Por exemplo, após a apresentação sobre os Países Baixos, a A.G. comentou: “Não sabia dos moinhos, mas já tinha visto em fotos que tinham muitos. Gostei muito da informação que colocaste no Cartão de Cidadão.” Este tipo de interação fomentou a troca de conhecimentos e a valorização do esforço individual e coletivo.

O dia começou com a apresentação de produções, onde alguns alunos partilharam o seu “Cartão de Cidadão” sobre o país da União Europeia que lhes calhou no sorteio.

A M.E. apresentou o seu Cartão de Cidadão sobre os Países Baixos. Durante a sua apresentação, explicou ao grande grupo que a capital é Amesterdão e que a língua falada é o neerlandês. Acrescentou ainda um facto curioso, mencionando que o país recuperou parte do seu território ao mar através da construção de moinhos. No final, a A.G. comentou: “Não sabia dos moinhos, mas já tinha visto em fotos que tinham muitos. Gostei muito da informação que colocaste no Cartão de Cidadão.”

De seguida, foi a vez do M.C., que apresentou o seu Cartão de Cidadão sobre a Lituânia. Explicou que este país é um Estado Báltico, que a comida típica é a Vèdarai, que a Lituânia é uma república e que tem 2,872 milhões de habitantes. No final, o G.R. elogiou a apresentação dizendo: “Gostei muito da tua apresentação, tinhas as informações todas.” (Nota de campo nº 88 -1.º CEB)



Figura 31- Cartões de Cidadão

A participação dos alunos foi um elemento essencial neste projeto, não só na escolha do tema, mas também na definição da metodologia e na organização da exposição final (Figura 32). Como refere Dewey (1990), um projeto autêntico deve partir do impulso dos alunos, sendo o professor um mediador que os orienta no processo de descoberta.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 32- Exposição

O impacto deste projeto ultrapassou o domínio técnico da investigação e da apresentação oral. A construção coletiva de um grande mapa da União Europeia, onde todos os cartões de cidadão foram expostos, representou a síntese do trabalho desenvolvido. Como destaca Niza (2006), a aprendizagem deve ser partilhada e significativa, envolvendo os alunos na construção ativa do conhecimento.

A análise deste miniprojeto evidencia a relevância da aprendizagem por projetos no 1.º ciclo do ensino básico. Como demonstrado no estudo de Niza (1998), a cooperação e a partilha de ideias potenciam aprendizagens mais profundas e duradouras. Assim, a exploração dos países da União Europeia revelou-se uma experiência enriquecedora, promovendo a autonomia e o espírito crítico. A participação dos alunos na organização do projeto e na elaboração dos conteúdos reforçou a sua responsabilidade e motivação, demonstrando que a escola pode ser um espaço dinâmico de descoberta e construção coletiva de saberes.

4.2.7 OTD: Apresentação para os Pais

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade e as intencionalidades pedagógicas (Quadro 14), (Apêndice FF).

Quadro 14- OTD; Apresentação para os Pais

Situação desencadeadora
A atividade surgiu a partir de uma sugestão no Conselho, onde M.F. propôs uma reunião para mostrar aos pais o que foi feito ao longo do período. O grupo demonstrou interesse e, com a sugestão da professora M., decidiu integrar a apresentação ao acantonamento, aproveitando a presença das famílias.
Intencionalidade Pedagógica
- Desenvolver a capacidade de recolher, organizar e representar dados em diferentes tipos de gráficos; - Fomentar a interpretação e análise de informação estatística; - Promover o trabalho em grupo, a autonomia e a responsabilidade na realização das tarefas; - Aperfeiçoar a comunicação oral através da apresentação.

Esta atividade teve origem no Conselho de Cooperação Educativo, onde a M.F. sugeriu a realização de uma reunião para apresentar aos pais as atividades desenvolvidas ao longo do período letivo. A proposta foi bem recebida pelo grupo, que demonstrou interesse em estruturar a apresentação de forma organizada. Após discussão, decidiu-se que a apresentação seria integrada no acantonamento, aproveitando a presença dos encarregados de educação no momento do lanche.

Ainda durante o Conselho, o presidente T.O fez a leitura do “Propomos”, uma sugestão escrita pela M.F que dizia: “Proponho fazermos uma reunião para os pais com as coisas que fizemos no ano”.

De imediato, foi possível notar o interesse do grupo. Para aprofundar a discussão, perguntei se preferiam realizar essa reunião no final do ano letivo ou no fim do período. A I.A respondeu: “No fim do período, assim podemos fazer duas vezes”.

A M.F acrescentou: “Gostava que mostrássemos aos pais o que fizemos ao longo do período”.

A professora M interveio, sugerindo: “Como no fim deste período não temos reunião de pais, podem fazer isso no acantonamento, já que os pais vão lá lanche connosco”.

(Nota de campo nº 103 -1.º CEB)

Para a concretização da atividade, realizou-se uma reunião com os alunos, na qual se definiu que a apresentação teria como base a Organização e Tratamento de Dados (OTD),

permitindo a recolha, análise e representação gráfica de informações sobre as atividades desenvolvidas.

Neste dia, voltámos a conversar sobre a apresentação aos pais no acantonamento. Em conjunto, decidimos que realizaríamos um OTD, onde apresentaríamos alguns dados sobre as atividades desenvolvidas ao longo do período. (Nota de campo nº 116 -1.º CEB)

A organização da atividade foi feita por etapas, uma vez que a turma estava dividida entre 3º e 4º ano. Inicialmente, os alunos recolheram e selecionaram os dados mais relevantes, discutindo os tipos de representações gráficas mais adequados para a sua comunicação (Figura 33).



Figura 33- Recolha de Dados

No 4.º ano, um grupo optou por gráfico de barras sobre as visitas de estudo realizadas, destacando a distância percorrida em quilómetros, enquanto outro grupo escolheu criar um pictograma representando o número de edições e jornais vendidos. No 3.º ano, um grupo construiu um gráfico de barras sobre a avaliação das tarefas realizadas em sala, enquanto outro escolheu representar a quantidade de reis de cada dinastia, organizando visualmente os monarcas estudados ao longo do período.

Numa fase seguinte, os alunos dedicaram-se à construção dos gráficos, organizando e tratando os dados recolhidos (Figura 34).

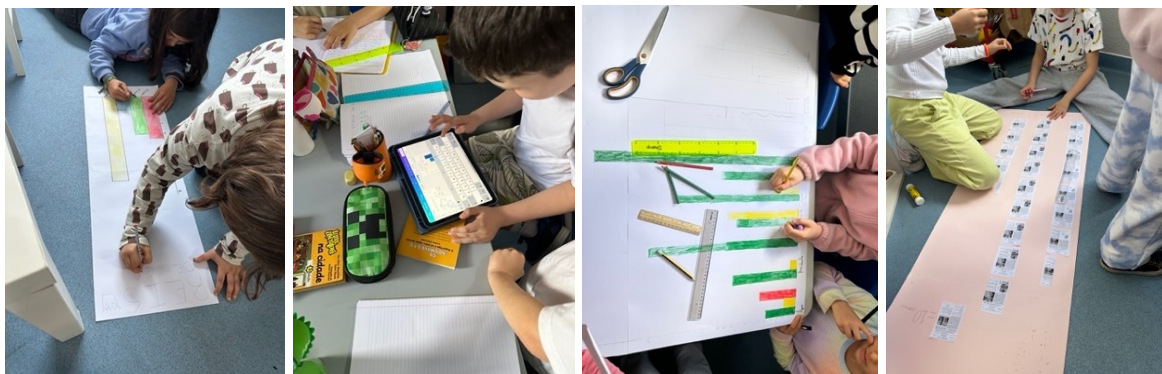


Figura 34- Construção de Gráficos

(...) Dividiram-se em dois grupos e definiram quais dados analisariam para construir os seus gráficos: O T.O, o P.C, o A.S e a M.F.T decidiram elaborar um gráfico de barras sobre as visitas de estudo realizadas, mostrando a distância percorrida em quilómetros.

A I.A, a M.M, a S.C, a A.S e a R.R optaram por construir um pictograma sobre a quantidade de edições e jornais vendidos.

(...) Depois de explicar ao grupo o que os colegas do 4º ano tinham realizado, os alunos do 3º ano escolheram os seus temas e dividiram-se em grupos:

A F.M, a M.C, a I.S, a A.G, a F.V e a C.V decidiram criar um gráfico de barras sobre a avaliação das tarefas de sala.

O M.S, a M.F, o M.C e a M.E escolheram trabalhar num gráfico de barras a quantidades de reis de cada dinastia. Apresentando assim os reis que apenderam ao longo do período.

Assim, passaram o restante tempo a organizar e tratar os dados recolhidos para a apresentação.

(Nota de campo nº 120 -1.º CEB)

Durante a apresentação, cada grupo ficou responsável por expor o seu trabalho, explicando os temas escolhidos e os dados analisados. Esta permitiu que os alunos desenvolvessem competências de comunicação oral, raciocínio lógico e trabalho colaborativo. Além disso, a presença dos pais tornou a experiência ainda mais significativa (Figura 35).

(...) As crianças começaram por explicar o trabalho realizado: A I.A introduziu: “Fizemos OTD, organização e tratamento de dados de algumas das coisas que fizemos ao longo do 2º período.” O M.C. acrescentou: “Vamos apresentar alguns gráficos que fizemos sobre as distâncias que percorremos nas visitas de estudo, a quantidade de jornais que vendemos, os reis de cada dinastia que aprendemos e as nossas tarefas na sala.”

Cada grupo apresentou o gráfico que construiu e as conclusões retiradas da análise dos dados.

(Nota de campo nº 133 -1.º CEB)

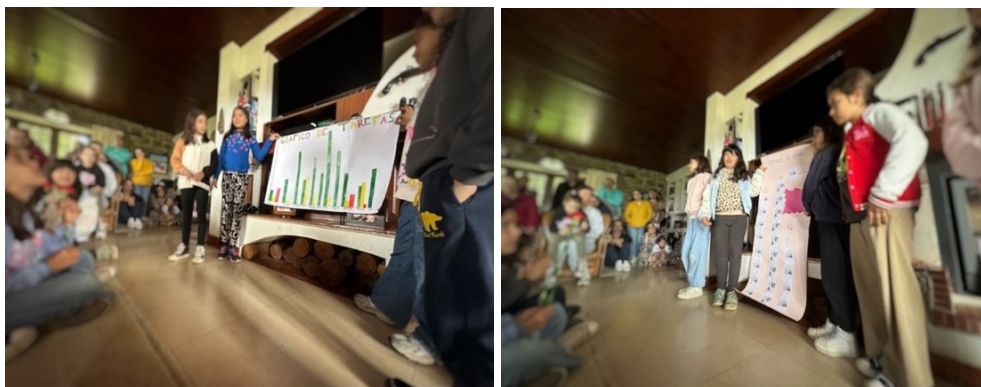


Figura 35- Apresentação ara os Pais

Esta atividade foi também destacada na 4.ª edição do jornal da turma, o que reforça o seu valor no percurso coletivo do grupo e evidencia a apropriação que os alunos fizeram do projeto, ao decidirem partilhar esta experiência com toda a comunidade educativa.

No dia 25 de abril, o último dia do acantonamento, apresentámos gráficos sobre várias coisas que fizemos e aprendemos no 2.º período. Alguns exemplos foram: o mapa de tarefas, os reis de cada dinastia, os jornais vendidos e as distâncias percorridas (em km) nas visitas de estudo.

No gráfico de tarefas participaram a F.V, a F.M, a M, a A.G, a I.Se a C.V.

No gráfico dos reis de cada dinastia participaram a M.F, a M.E, o M.C e o M.S. No gráfico dos jornais vendidos participaram a S.C, a I.A, a M.M, a R.R e a A.A.

E no último, mas não menos importante, o gráfico das distâncias em km das visitas de estudo, participaram o P.C, o A.S, o T.O, o G.R e a M.F.T.

O que é um gráfico?

Os gráficos são representações que facilitam a análise de dados. (Notícia Gráficos – 4º Edição)

A atividade revelou-se um momento enriquecedor, reforçando a importância da participação dos alunos na construção do seu conhecimento. Como destaca Ponte (2012), o envolvimento autónomo dos alunos em atividades que exigem análise e reflexão sobre os seus próprios processos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autorregulação. Além disso, Sousa e Sarmento (2010) salientam que experiências que integram a escola e a família promovem um ambiente educativo mais colaborativo e motivador, incentivando o compromisso dos alunos com a sua aprendizagem. Através desta atividade de Organização e Tratamento de Dados, os alunos não só consolidaram aprendizagens matemáticas e comunicativas, como também desenvolveram competências essenciais para a sua formação integral, em alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

4.3 Triangulação dos Resultados

A triangulação dos resultados foi realizada através da análise cruzada das informações obtidas a partir de diversas fontes: revisão da literatura, entrevistas semiestruturadas, *focus group*, observação participante e notas de campo. Nesta secção, serão examinadas as convergências e discrepâncias entre os diferentes instrumentos utilizados, nomeadamente entrevistas, *focus group*, observação participante e análise documental. De acordo com Figaro (2014, p. 130), “a triangulação é uma abordagem metodológica que requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa.”

4.3.1 Participação das Crianças na Construção do Currículo

A análise dos dados recolhidos revela que a participação das crianças foi efetivamente promovida nos contextos estudados. Tanto na EPE como no 1.º CEB, os docentes procuraram integrar as opiniões e interesses das crianças nas dinâmicas diárias, recorrendo a estratégias específicas para incentivar essa participação (Apêndice F e Apêndice Q).

A educadora destacou que “para mim, a participação é eles poderem ter uma voz ativa, poderem ter opinião”. Acrescentou ainda que “nós damos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar”. No mesmo sentido, a professora do 1.º CEB sublinhou a importância de proporcionar às crianças oportunidades de expressão e envolvimento nas decisões da vida escolar: “Para mim, a participação significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados”.

As crianças confirmaram esta experiência participativa, evidenciando o impacto do processo. Uma delas afirmou: “Nós falamos no Conselho e, às vezes, mudamos coisas na sala. Se não der, explicam-nos porquê”. A professora reforçou que esta abordagem contribui para um currículo mais significativo, enfatizando que “quando têm oportunidade de contribuir, sentem-se mais motivadas, envolvidas e desenvolvem um sentido de responsabilidade sobre a própria aprendizagem”.

Os alunos do 1.º CEB manifestaram igualmente essa perceção, referindo que “eu acho que tenho opinião e que consigo dar e participar nas aulas”, “no Conselho, a nossa opinião conta e, às vezes, as regras mudam por causa disso” e “quando algo não está a funcionar bem, podemos sugerir uma solução”.

Contudo, algumas mudanças não podem ser implementadas de imediato. Nesses casos, os docentes explicam os motivos às crianças, assegurando que compreendem os desafios envolvidos. Este processo de diálogo contínuo reforça a importância da participação e permite que os alunos se sintam valorizados, mesmo quando as suas sugestões não são aplicadas de imediato. Lansdown (2011) destaca que a participação infantil não deve ser meramente consultiva, mas deve efetivamente influenciar a tomada de decisões, garantindo que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do seu próprio percurso educativo.

4.3.2 Estratégias que Promovem a Participação

- **Instrumentos de Regulação**

Os instrumentos de regulação, como o Diário de Sala (Apêndice B) e o Diário de Turma (Apêndice C), assumem um papel central na organização do ambiente educativo, permitindo registar e acompanhar as contribuições das crianças de forma democrática. A educadora destacou que “através de muitos instrumentos de regulação que nós temos na sala, eles sugerem alguma coisa que se lembraram. “Ok, então podem escrever no diário, que isso é uma boa ideia para fazer”.

Por sua vez, a professora sublinhou a importância destes registos na promoção da participação ativa dos alunos, referindo que “através dos momentos de conselho, momentos de reflexão em grupo e registos escritos do diário de turma” é possível incentivar a escuta ativa e valorizar as opiniões das crianças.

Neste sentido, Niza (2012) salienta que a utilização destes instrumentos contribui para um ambiente educativo mais inclusivo e para o desenvolvimento de um sentido de corresponsabilidade, promovendo o pensamento crítico desde cedo.

- **Conselho de Cooperação Educativo**

O Conselho de Cooperação revelou-se uma estratégia fundamental para dar voz às crianças e incentivar a sua participação ativa na vida escolar. Nos contextos analisados, constatou-se que este espaço promove a livre expressão, a discussão de problemas e a sugestão de soluções.

A educadora destacou que “o Conselho permite que as crianças sintam que as suas ideias são valorizadas e que podem contribuir para a rotina da sala”. Já a professora reforçou a importância de criar momentos de escuta ativa, afirmando que “é importante que nós, professores, criemos momentos para ouvir os alunos e sejamos flexíveis para adaptar as atividades com base nas opiniões dos alunos”.

As crianças também reconheceram o impacto deste instrumento, com uma delas a afirmar: “No Conselho falamos sobre coisas que queremos mudar e sobre o que correu bem”. No entanto, verificou-se que a única diferença observada entre os dois níveis educativos foi a duração do Conselho, que no 1.º CEB se estendeu devido à leitura e à extensão do diário de turma (Figura 36). Essa variação pode estar relacionada com as características do grupo, uma vez que o tempo despendido reflete a necessidade de gerir e organizar as contribuições dos alunos, tal como defendido por Sarmento (2005), que destaca que a participação infantil deve ser adaptada às dinâmicas e especificidades de cada contexto escolar.

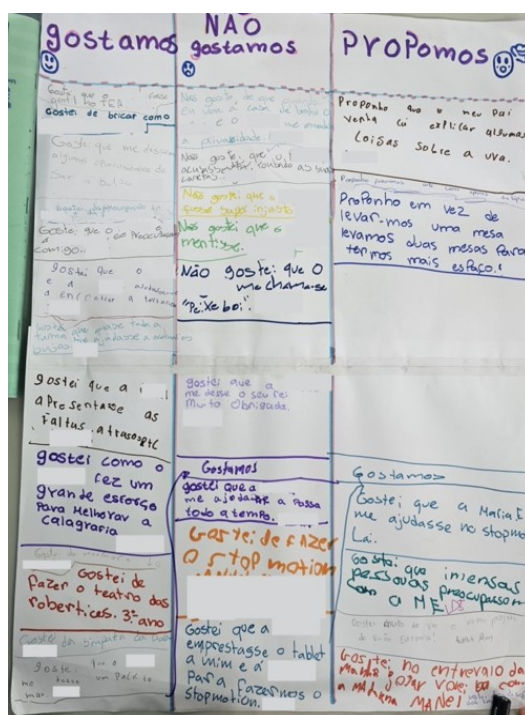


Figura 36- Diário de Turma

4.3.3 Perspetivas da Educadora e da Professora

Quadro 15- Perspetiva Educadora e Professora

Dimensão	Educadora de Infância	Professora do 1.º CEB
Definição de participação	“Para mim, a participação é eles poderem ter uma voz ativa, poderem ter opinião”	“Para mim, a participação significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados”
Instrumentos utilizados	Conselho de Cooperação, Diário da Sala, Mapa “quero contar, mostrar ou escrever”	Conselho de Cooperação, Diário de Turma, Mapa de Inscrições para Apresentação de Produções
Envolvimento das crianças	Alta – “nós darmos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar”	Média – “eu tento integrar as sugestões sempre que possível. Se não forem viáveis, explico as razões aos alunos e, sempre que possível, tento encontrar um meio-termo”
Impacto da participação	“Eles é que definem essas aprendizagens”; “só havendo participação é que há uma boa aprendizagem”	“O principal benefício é o aumento do envolvimento e da motivação dos alunos”; “Além disso, promove o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros”

A tabela apresentada (Quadro 15) permite uma análise comparativa entre as perspetivas da educadora e da professora do 1.º CEB sobre a participação das crianças no processo educativo. Verifica-se que ambas reconhecem a importância de dar voz aos alunos, ainda que existam diferenças na forma como essa participação é concretizada.

Na Educação Pré-Escolar, a participação das crianças caracteriza-se por uma maior liberdade na escolha de atividades, promovendo um envolvimento espontâneo e exploratório. A educadora destaca que “nós darmos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar”, evidenciando um modelo mais flexível e baseado na autonomia. Já no 1.º CEB, a participação assume um carácter mais estruturado, sendo integrada na organização do trabalho e em projetos planeados pelo professor, como referido: “eu tento integrar as sugestões sempre que possível. Se não forem viáveis, explico as razões aos alunos e, sempre que possível, tento encontrar um meio-termo”.

A utilização de instrumentos de regulação é transversal a ambos os contextos, com destaque para o Conselho de Cooperação, o Diário da Sala e o Diário de Turma, que surgem como estratégias fundamentais para garantir a continuidade das contribuições das crianças. Enquanto na Educação Pré-Escolar a participação influencia diretamente a rotina diária, no

1.º CEB verifica-se um impacto mais estruturado, influenciando sobretudo a organização das atividades letivas e os momentos de apresentação de produções.

O impacto da participação também varia entre os dois contextos. A educadora reforça que “eles é que definem essas aprendizagens”, evidenciando um processo de construção coletiva do conhecimento, enquanto a professora do 1.º CEB destaca benefícios como “o aumento do envolvimento e da motivação dos alunos”, bem como “o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros”.

Esta análise permite concluir que, apesar das diferenças metodológicas, a participação das crianças é reconhecida como um elemento essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A adaptação das estratégias ao contexto específico de cada nível de ensino é fundamental para garantir que as crianças não apenas tenham voz, mas também influenciem de forma significativa o seu percurso educativo.

4.3.4 Perspetivas sobre o Conceito de Participação

Na continuidade da triangulação dos resultados, torna-se pertinente abordar os diferentes conceitos de participação infantil, tal como expressos pelos autores que sustentam esta investigação e pelos intervenientes nos contextos observados. Para tal, recorreu-se à figura 37, que sistematiza visualmente as várias interpretações da participação identificadas ao longo da investigação.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

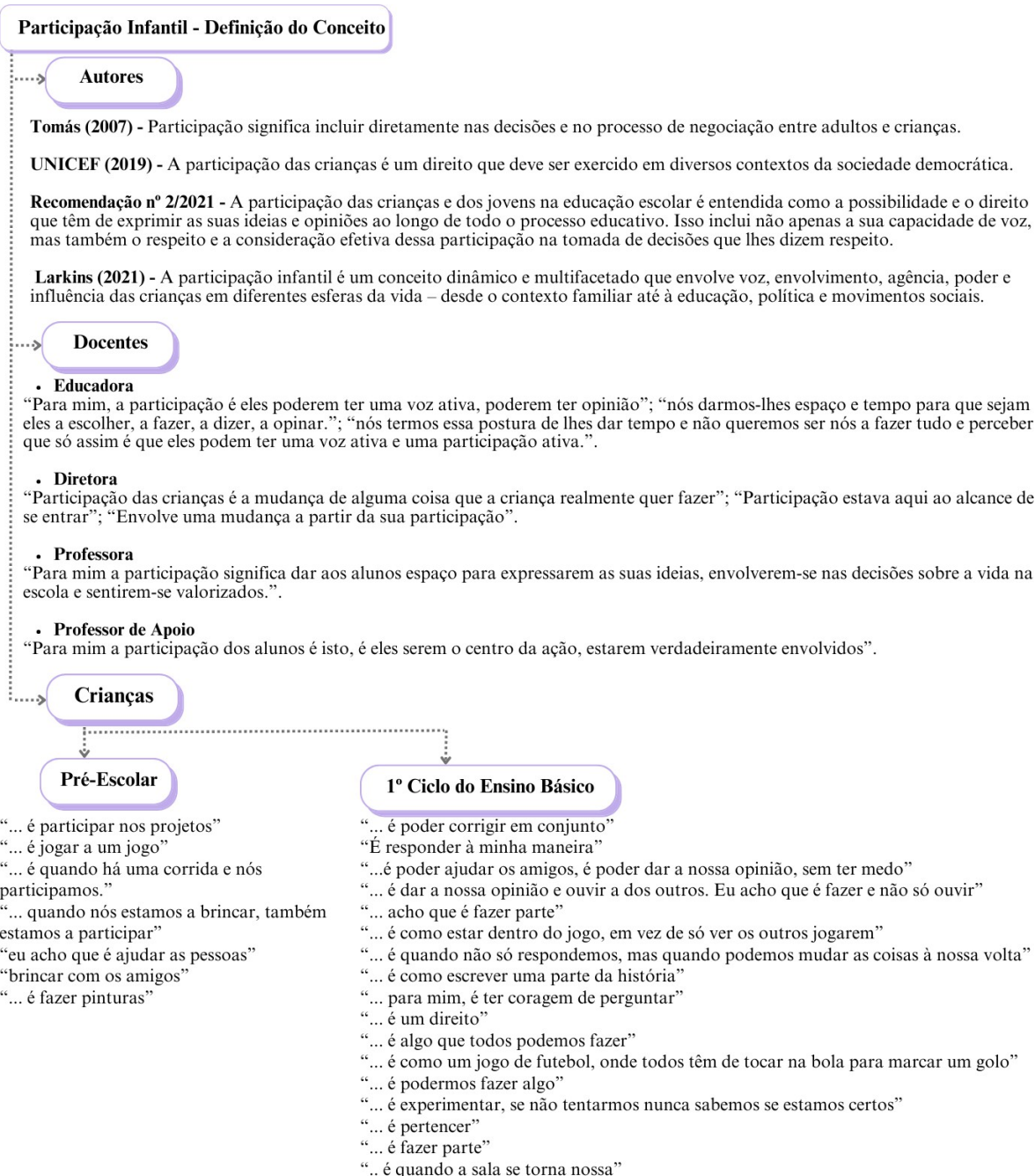


Figura 37- Participação Infantil- Definição do Conceito

Do ponto de vista teórico, autores como Larkins (2021) e Tomás (2007) defendem que a participação infantil deve ser entendida como um processo contínuo de escuta, consulta, envolvimento e tomada de decisão, reconhecendo as crianças como agentes sociais com direito a influenciar aquilo que lhes diz respeito. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) e a Recomendação n.º 2/2021 reforçam esta visão, ao afirmarem que a criança tem o direito de expressar as suas opiniões e de ver essas opiniões consideradas de forma séria.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Estas definições são refletidas e, ao mesmo tempo, reinterpretadas pelas vozes dos intervenientes educativos.

A educadora cooperante, por exemplo, referiu que é “nós darmos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar”, demonstrando uma conceção de participação centrada na escuta ativa, na valorização das escolhas e na construção partilhada do quotidiano.

A professora cooperante acrescentou que “significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados”, reconhecendo não só o direito à expressão, mas também o papel da criança como construtora do conhecimento e protagonista no planeamento das atividades.

A diretora da instituição reforçou que “envolve uma mudança a partir da sua participação”, introduzindo uma dimensão colaborativa e democrática da participação, que vai além do simples ato de ser escutado, envolvendo a tomada de decisões em coletivo e a corresponsabilização.

O professor de apoio também contribuiu com a sua perspetiva ao afirmar que “a participação dos alunos é isto, é eles serem o centro da ação, estarem verdadeiramente envolvidos”, evidenciando o cumprimento dos direitos da criança.

Por fim, as crianças expressaram de forma clara e espontânea a sua visão sobre participação, através de frases como “eu acho que é ajudar as pessoas”, “... é como um jogo de futebol, onde todos têm de tocar na bola para marcar um golo”, “... é como escrever uma parte da história” e “... é algo que todos podemos fazer”. Estas ideias revelam uma participação vivida no dia a dia, através do envolvimento nas interações, nas decisões sobre atividades e nas relações com os pares.

A análise conjunta destas perspetivas revela que, embora existam diferentes formas de entender e viver a participação, há um eixo comum que atravessa todas elas: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com capacidade para contribuir, decidir e cocriar o seu percurso educativo. A figura sintetiza essa pluralidade de conceções, evidenciando que a participação se concretiza tanto na liberdade de escolha e expressão individual como na construção coletiva do ambiente educativo.

Capítulo 5.

Capítulo 5. Conclusões

A presente investigação teve como objetivo compreender de que forma a voz e a participação das crianças são consideradas na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do processo investigativo, emergiram evidências claras de que a escuta ativa, o respeito pela opinião das crianças e a inclusão das suas propostas nos processos educativos são práticas efetivas e estruturadas nos contextos analisados. Esta constatação reforça a importância de uma pedagogia centrada na criança, que reconhece a sua capacidade de decisão, a sua criatividade e o seu papel ativo na construção do conhecimento.

A análise dos dados recolhidos, através de entrevistas, *focus group*, observações e notas de campo, revelou que os docentes reconhecem a participação como um direito e uma responsabilidade partilhada. Nos dois contextos, na EPE e no 1.º CEB, foi possível identificar práticas que promovem a participação de forma intencional, nomeadamente através dos Conselhos de Cooperação Educativa, dos Diários de Sala e de Turma, dos Registos de Produções e das planificações abertas às propostas das crianças. Estas estruturas, ancoradas nos princípios do Movimento da Escola Moderna, permitem que as crianças não apenas sejam ouvidas, mas que as suas ideias tenham impacto direto nas decisões pedagógicas, no ambiente da sala e na organização do currículo.

Neste sentido, conclui-se que a participação das crianças nos contextos investigados vai além da consulta simbólica. Trata-se de uma participação vivida, sentida e operacionalizada no quotidiano, em que a criança é vista como cidadã no presente, com direitos, deveres e contributos válidos. A participação manifesta-se nas escolhas que fazem, nas decisões que tomam em grupo, nas opiniões que partilham sobre o que gostam e não gostam, nas propostas que constroem com os docentes e nos momentos de avaliação e reflexão coletiva. A sua voz é escutada, validada e transformada em ação educativa.

Este processo de construção participada do currículo tem efeitos visíveis na autonomia, responsabilidade, motivação e envolvimento das crianças. Verificou-se que, quando ouvidas, as crianças se tornam mais conscientes das suas aprendizagens, mais colaborativas com os pares e mais confiantes nas suas capacidades. Além disso, as práticas participativas contribuem para um ambiente mais democrático, em que todos os elementos do grupo têm espaço para expressar ideias, negociar soluções e construir o percurso educativo.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta investigação teve um impacto profundo. Enquanto futura educadora e professora, compreendo hoje com maior clareza que a escuta da criança é mais do que uma estratégia pedagógica, é um princípio ético que deve nortear toda a prática educativa. Este percurso de investigação e de reflexão permitiu-me perceber que dar voz à criança é reconhecer a sua dignidade, a sua inteligência, a sua sensibilidade e o seu poder de transformação. Implica abrir espaço para o inesperado, acolher a diversidade de olhares e confiar na competência infantil para construir conhecimento.

As implicações para a prática profissional futura são, por isso, significativas. Comprometo-me a construir ambientes educativos onde as crianças tenham oportunidades reais de participar, onde se sintam seguras para opinar, propor, discordar e criar. Este compromisso passa pela utilização intencional de instrumentos e estruturas de participação, mas também por uma atitude diária de escuta, flexibilidade e diálogo. Envolve repensar o papel do adulto não como detentor exclusivo do saber, mas como parceiro na aprendizagem, alguém que media, que orienta, que escuta e que aprende com as crianças.

Por fim, esta investigação deixa claro que a participação das crianças é um caminho para a construção de uma escola mais justa, mais democrática e mais humana. Uma escola onde cada criança é vista como sujeito ativo do seu processo educativo e onde a pedagogia se constrói com elas e não apenas para elas. É neste caminho que pretendo continuar, com a consciência de que ouvir as crianças é também transformar a educação.

Referências

- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_profess%20or_r_eflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1 (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2022). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, P. (2013). *Educação e desenvolvimento profissional: práticas reflexivas de professores*. Porto Editora.
- Anicete, J. (2010). Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].
<https://core.ac.uk/download/pdf/15561648.pdf>
- Bagnoli, A., & Clark, A. (2010). Focus Groups with Young People: A Participatory Approach to Research Planning. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 101-119.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B: Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa- Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
- Bogdan, R., & Biklen, R. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Canelas, A. (2015). As expressões na educação pré-escolar. A importância das expressões na autorregulação de comportamentos. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21580>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Carmen, M. (2012). *Participação infantil e construção do currículo: uma abordagem crítica.*: Edições Colibri.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projeto: Um Manual para Professores e Formadores.* (2ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Cordeiro, M. (2014). *Aa Capacidade de Subitizing em Crianças de 4 Anos.* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório comum. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3905/1/A%20capacidade%20de%20%20subitizing%20em%20crianças%20de%204%20anos.pdf>
- Cunha, A. & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L, Dornelles. & N, Fernandes (eds), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32384/1/Ebook_Emília%20%20Vilarinho.pdf
- Dewey, J. (1990). *Democracia e educação.* Relógio D'Água.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759- 779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferreira, M. (2002). “Entrar da porta pr’a dentro do JI da Várzea” ou ... do espaço-tempo onde decorre a ação. In “*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*”- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/19509>
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista e Ação*, 18(2), 151-182.
- Figaro, R. (2014) A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras - estudos mediáticos*, 16(2), 124-131.

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6 (3), 13- 34. <https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação–Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16- 31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *A criança e o currículo: perspectivas contemporâneas em educação infantil*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. in Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Gama, Z., & Tomás, C. (2011). *A voz das crianças na escola: metodologias participativas na educação infantil*. Almedina.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (40), 5-12. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12%202_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista*.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (33-44). Falmer Press.
- Larkins, C. (2021). Participação / Participation. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho. & N. Fernandes (eds), *Conceitos - chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais* (pp. 385- 391). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Lousada, D., Santos, F. & Custódio, A. (2006). Escrita: Ensinar e Aprender Através de Um Trabalho de Texto. *Escola Moderna*, 5 (27), 23-28.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39 (5), 12-40.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Martins de Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola – Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE Publications.
- Mosqueira, P. (2017). *O Papel da Supervisão Pedagógica nos Primeiros Anos de Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/PatriciaMosqueira.pdf>
- Niza, I. (2018). Aprendizagem e comunicação de produções culturais. *Escola Moderna*, 6 (6), 108-116.
- Niza, I., Niza, S., & Santana, I. (1996). *Documento sobre a Formação Realizada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.). (2015), Sérgio Niza: *Escritos sobre educação* (pp. 190-210). (2.a ed.). Tinta-da-China.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem do 1º CEB. *Inovação*, 11 (1), 1-26.
- Niza, S. (2005). *Pedagogia participativa: teoria e prática na sala de aula*. Editorial Presença.
- Niza, S. (2006). *Educação democrática: estratégias para a inclusão da voz das crianças*. Porto Editora.

- Niza, S. (2007). *Currículo e participação infantil: construindo práticas educativas democráticas*. Edições Colibri.
- Niza, S. (2007). Os Instrumentos de Cooperação para a Socialização Democrática. *Escola Moderna*, 5 (30), 3 - 4.
- Niza, S. (2010). A Importância da Comunicação nas Aprendizagens Curriculares. *Escola Moderna*, 37 (5), 3-4.
- Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Oliveira, A. (2014). Desenvolver o sentido interpretativo por parte de crianças do Pré-escolar relativamente a informação registada em Pictogramas. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório comum. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2565/1/Tese%20FINAL%20ccapa.%20pdf>
- Oliveira, R. (2011). Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública*, 20(43), 289-305. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf>
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto Editora.
- Pestana, M. (2011). A Apresentação de Produções: Um momento impulsionador de Aprendizagens Cooperativas. *O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III*.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Inves%20tigar_a_pratica.pdf
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 2 (4), 153-180. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4372/DaPonte2008Investigar.pdf?%20sequence=1>
- Santana, I. (2013). O trabalho coletivo participado em debate. *Escola Moderna*, 6 (1), 51-58.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, 23, 17-39. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas* (25), 183 – 206.
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. (pp 179-188). [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_08_cons_coop_educ_fil_serralha.pdf
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-50.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silveira, D. & Córdova, F. (2009). Unidade 2- A pesquisa científica. In T, Gerhardt & D, Silveira (Ed.), *Métodos de Pesquisa* (1ª Edição, 31 - 42). EAD
- Sousa, M. (2018). Conselho de Cooperação Educativa: Tempo vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. *Escola Moderna*, 6 (6), 11-22.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola - Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e Ação Pedagógica: A Valorização da(s) Competência(s) e Ação Social das Crianças. *Educativa*, 16 (2), 201- 216.
- United Nations Children's Fund (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades. In 3º Encontro de educadores de infância e professores de 1º Ciclo, 41- 48.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação, II* (4), 25-42.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, F., Mil-Homens, P., Fernandes, R., & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Xarepe, O. (2017). Formação cooperada e práticas do Conselho de Cooperação Educativa: História de um percurso. *Escola moderna*, 6 (5), 155- 165.
- Zabalza, M. (2004). *Didática da Educação Infantil*. Asa Editores.

Legislação

- Lei n.º 46/ 1986 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República: Séria I, nº237, de 14/10/1986, 3067 – 3081.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Recomendação nº 2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: Série II, n.º 135, 14/07/2021, 75-84.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/135000000/0007500084.pdf>

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexos

Anexo A- Ata do Conselho de Turma Antiga

[illegible]

Apêndices

segunda feira 1	terça feira 2	quarta feira 3	quinta feira 4	sexta feira 5	sábado	domingo
ALICE M. EPA	ANITA NIO ALICE Roberto K P 41	ALICE M. BE. Rodrigo				

semana de 1 a 5 abril

Diário de Sala			
Não gostamos DEFEIRO XEU GUE	Gostamos KICHO 200 Santei que as minhas resistências, antigas, brincamos comigo - a P. B. (Linha) CARDINALIS	Fizemos Imagem de Jesus no mesmo formato 	Queremos -O meu pai fazer panqueadas hoje 17.06.2024 -A minha mãe vir as fazer gelados (1kg) -Apar o que eu trouxe nas aulas (passo 1) de 1000 -Os meus avós virem ao mostrar as suas filas. (Alice M.) -Fazer um desenho (desenho sem o color vernos artes. (mediana E.) -A minha mãe trazer com a sua mãe de 1000 de 1000 de 1000 de 1000 GRAGA
Sábado 16 de Junho 2024 Sábado 16 de Junho 2024			

[illegible]

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice D- Registo de Inscrições de Apresentação de Produções

Nome aluno	Data	Tema ou Tópico
Tiago	6/11/2024	Poema
Pedro	6/11/2024	mini projeto
Maria F.	6/11/2024	mini projeto
Rosa	6/11/2024	mini projeto
MANUEL	12/11/2024	Fin de semana
Gui	12/11/2024	livro
Pedro	12/11/2024	Nº 5
Miguel	12/11/2024	tema musica
Miguel	13/11/2024	musica
Gui	13/11/2024	mini projeto
Lúcia	15/11/24	Planificação
Madalena	13/11/24	tema da Porteira
Pedro	13/11/24	mini projeto
Tiago	18/11/24	mini projeto
Francisco V.	19/11/2024	mini projeto
Madalena	20/11/24	Aplicação
Alfonso	21/11/24	mini projeto
Miguel	26/11/2024	Musica
Pedro	26/11/24	desenho
MARIA ESTHER	28/11/24	livro

Apêndice E- Link de Acesso

<https://padlet.com/inesflorencio16/relat-rio-final-hfxd8fck4jqm5stu>



Apêndice F- Dia tipo no JI

9:00 - As portas da instituição já estão abertas desde as 7:30 da manhã para receber as crianças. O acolhimento ocorre no recreio, mas é apenas às 9 horas que o dia realmente começa para o grupo educativo com a chegada da Educadora R. Ela dirige-se ao recreio e diz: “Sala da R. e da V., vamos para dentro”. Então, todas as crianças da sala que estão no recreio sobem as escadas até ao 1º piso, em direção à sala de atividades.

À medida que as crianças vão chegando à sala, vão marcando a sua presença. “M.R.L, meteste mal, o teu nome é este” ouve-se o C. dizer. Ao mesmo tempo, as crianças que querem partilhar alguma novidade com o grupo escrevem o seu nome no mapa do ‘quero contar, mostrar ou escrever’.

9:10 – Já estamos quase todos sentados e vamos dar início à reunião de conselho, quando entra o V. na sala acompanhado pela Mãe, está choroso e a educadora ajuda a que a transição seja mais tranquila, quase ao mesmo tempo entra a A. com a mãe que juntas assinalam a sua presença no mapa das presenças.

A reunião de conselho começa, e à medida que as crianças vão chegando acompanhadas pelos seus pais, vão-se sentando junto ao restante grupo. Esta inicia-se com o planeamento do dia, onde definimos que o grupo de crianças responsável pelo projeto dos tubarões iria dar-lhe continuidade. Enquanto isso, as crianças que ainda não realizaram nenhuma avaliação do mapa do tempo do mês iriam fazê-lo com a estagiária I. Por ser sexta-feira, a educadora questionou o grupo sobre o que fariam à tarde, ao que X. respondeu imediatamente “conselho”, explicando que à tarde teríamos a reunião de conselho.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Acabado o planeamento do dia, passamos para o momento do ‘quero contar, mostrar ou escrever’. Os responsáveis de dia, à vez, dão a palavra a quem escreveu o seu nome no papel. Assim, a A.M. dá a palavra à M.M., dizendo “*M.M., podes falar*”. Esta começa por mostrar um livro, dizendo “*Trouxe este livro de um pintor, não sei o nome dele*”. Este livro é sobre o artista Andy Warhol. A V., a auxiliar, ajuda-a explicando ao grupo que este é um pintor, assim como o Roy Lichtenstein, um pintor trabalhado pelo grupo recentemente. Neste momento, a G. diz “*Fui eu que encontrei a fotografia dele nas artes*”. De seguida, o A.G. passa a palavra à S., que trouxe nêsperas para partilhar com o grupo. Depois de o grupo observar a fruta e de a S. contar onde as apanhou, a educadora sugere que esta seja a fruta que hoje comam ao almoço.

10:00 - A reunião de conselho acaba, e é neste momento que o grupo responsável pelo projeto dos tubarões se reúne com a educadora em volta de uma mesa para dar continuidade ao projeto. Aqui estão a O., o B., o A.G, o T., a M.M, a G., a M.R.L, o V.N, a B. a S., o X. e a M.L.

A M.R.M. e o A.S. juntam-se a mim para fazermos juntos a avaliação do mapa do tempo do mês de abril. Enquanto nos preparávamos para fazer a avaliação do mapa do tempo do mês de abril, as crianças dividiram-se pelas diferentes áreas da sala, depois de assinalarem a atividade escolhida no mapa das atividades. O V.N., o V., a C.S e a A.S dirigiram-se até à área do faz de conta. O C., o R. e a L foram até ao canto oposto da sala para fazer construções. A A., a C.G e a M.T sentaram-se numa mesa para fazer desenhos. Com tudo a posto, a estagiária I. e as duas crianças iniciaram a avaliação do mapa do tempo do mês de abril. A M.R.M sugeriu: “*Este mês fizemos no caderno com círculos, podíamos fazer igual aqui*”. Assim, usando um diagrama de Venn, criaram o registo da avaliação do mapa do tempo do mês de abril. As crianças, com o apoio da estagiária, utilizaram vários materiais da área do atelier das artes para completar a tarefa.

11:20 - Antes de irem brincar no recreio até ao almoço, a M.R.M. e o A.S. apresentaram a avaliação do mapa do tempo do mês de abril a todo o grupo. O A.S. começou por explicar: “*Estes são os dias de sol, estes de chuva e estes no meio são os de sol com chuva*”. A M.R.M. acrescentou: “*Mas sem arco-íris*”. Juntos, explicaram o que fizeram e por que o fizeram. Com esta apresentação concluída, o grupo de crianças desceu até ao recreio.

11:50 - As crianças estão a brincar no recreio: algumas a jogar à bola, outras às escondidas, e algumas na casinha a brincar por lá. Neste momento, a auxiliar V. chama o grupo para o almoço. Este começa com sopa de legumes, seguido de frango com esparguete como prato principal, e banana como sobremesa. As crianças podem escolher entre uma banana inteira ou metade.

Depois do almoço, as crianças levam os seus copos e o lixo para os guardarem nos seus respetivos sítios e voltam ao recreio, onde brincam com as crianças das diferentes salas que se encontram ali.

12: 30 - As crianças já estão todas no recreio quando chegam a educadora R. e a C., que dizem: “*Meninos da cama, vamos para cima*”. As crianças que fazem a sesta vão subindo, enquanto os adultos presentes avisam aquelas que não ouviram o aviso das educadoras. Neste momento, aproximo-me de um grupo de crianças e pergunto-lhes: “*Não são da cama?*” A A. responde: “*Eu só durmo nos dias de ginástica.*” Assim, deixo- os continuar a brincar, permanecendo no recreio até às 14h30.

14:30 - De regresso ao recreio, encontro o C., que me diz: “*Hoje acordei mais cedo e vim para baixo*”. As educadoras que se encontram por ali vão até à porta do edifício e, uma a uma, vão chamando os seus grupos para irem para a sala. Ao chegarem à sala, o grupo senta-se imediatamente à volta das mesas, que agora se encontram juntas, prontos para a reunião de conselho. A educadora senta-se numa ponta e pede aos responsáveis da semana para irem buscar o diário. Assim, a A.M. e o A.G. vão até à janela onde este se encontra e trazem-no para a reunião.

Esta começa com o A.G. a dar a palavra à primeira criança que escreveu no diário, o X., que tinha escrito o seu nome na zona do ‘não gostamos’, dizendo: “*Não gostei porque fiz uma tenda de*

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

almofadas e alguém a destruiu”. Depois de todo o grupo conversar sobre a situação, ficou decidido que da próxima vez iriam diretamente falar com um adulto para ajudar a resolver, uma vez que o X. já não se lembrava de quem tinha feito isso. A M.M. também teve a oportunidade de falar, pois na zona do ‘queremos’ pediu ajuda para escrever que gostaria de pintar em papel de alumínio. Juntos, decidiram que era uma excelente atividade e pediram para a realizar. Terminada a reunião, a V. relembrou o grupo a utilizar o diário e acrescentou que, mesmo que não consigam escrever ou desenhar o que querem, podem sempre pedir ajuda a um adulto.

15:20 - Terminada a reunião de conselho, as crianças ajudam a separar as mesas e sentam-se nelas para realizar várias atividades. Algumas pintam com canetas e lápis, outras brincam com plasticina, e outras vão até à área das construções.

16:00 - Agora, o grupo já tem tudo arrumado e, juntos, descem até ao recreio, onde brincam até que os seus pais ou familiares venham buscá-los à escola.

*Para a reconstituição deste dia tipo, foram utilizados os registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas e os diversos momentos relacionais das crianças, da educadora e da auxiliar de ação educativa.

** Este dia tipo foi inspirado no “Um dia no JI ou ... da organização do espaço tempo” de Manuela Ferreira, 2002.

Apêndice G-Cotação da Escala de Avaliação do Ambiente Educativo ECERS-R

Espaço e Mobiliário												
1. Espaço interior							1	2	3	4	5	6 7
	S	N		S	N	NA		S	N		S	N
1.1		X		3.1	X			5.1	X		7.1	X
1.2		X		3.2	X			5.2	X		7.2	X
1.3		X		3.3	X			5.3	X			
1.4		X		3.4	X							
				3.5		X						

2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem												
							1	2	3	4	5	6 7
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S N
1.1		X		3.1	X			5.1	X		7.1	X
1.2		X		3.2	X			5.2	X		7.2	X
				3.3		X		5.3		X		

3. Mobiliário descanso e conforto												
							1	2	3	4	5	6 7
	S	N		S	N			S	N		S	N
1.1		X		3.1	X			5.1	X		7.1	X
1.2		X		3.2	X			5.2	X		7.2	X
								5.3	X			

4. Arranjo da sala para atividades												
							1	2	3	4	5	6 7
	S	N		S	N	NA		S	N		S	N
1.1		X		3.1	X			5.1	X		7.1	X
1.2		X		3.2	X			5.2	X		7.2	X
				3.3	X			5.3	X		7.3	X
				3.4		X						

5. Espaço de privacidade												
							1	2	3	4	5	6 7
	S	N		S	N			S	N		S	N
1.1		X		3.1	X			5.1		X	7.1	X
				3.2	X			5.2		X	7.2	X

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

6. Exposição de material relacionado com criança										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
								5.3	X							

7. Espaço motricidade global										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
								5.3	X			7.3	X			

8. Equipamento motricidade global										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N	NA			S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X				7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3			X					

A. Subescala (Itens 1 -8) Pontuação	45
B. Número de itens cotados	8
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	5,625 = 6

Rotinas / Cuidados Pessoais																
9. Chegada/ Saída										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N	NA			S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X				7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3	X				7.3	X		

10. Refeições/ Merendas										1	2	3	4	5	6	7
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1	X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2		X				
1.3		X		3.3	X		5.3	X		7.3		X				
1.4		X		3.4	X		5.4	X								
1.5		X		3.5	X											
				3.6			X									

11. Sono/ Descanso										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
1.3		X		3.3	X			5.3		X						
				3.4	X											

12. Uso casa de Banho / Fraldas										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
1.3		X		3.3	X			5.3	X							
1.4		X		3.4	X											
				3.5	X											

13. Práticas de Saúde										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2			X
				3.3	X			5.3	X						
				3.4	X										

14. Práticas de segurança										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
1.3		X		3.3	X											

A. Subescala (Itens 9 -14) Pontuação	36
B. Número de itens cotados	6
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	6

Linguagem - Raciocínio																
15. Livros e imagens										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1			X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
								5.3	X							
								5.4	X							
								5.5	X							

16. Encorajar crianças a comunicar										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
				3.3	X											

17. Uso da linguagem para competências raciocínio										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			

18. Uso informal da linguagem										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
1.3		X						5.3	X							
								5.4	X							

A. Subescala (Itens 15 -18) Pontuação	27
B. Número de itens cotados	4
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	6,75= 7

Atividades																
19. Motricidade fina										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1			X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X			
								5.3	X							

20. Arte										1	2	3	4	5	6	7
	S	N			S	N			S	N				S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X			

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X		
									7.3	X		

21. Música / Movimento									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1		X		5.1		X		7.1			X
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2	X		
				3.3	X							7.3	X		

22. Blocos									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
				3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X			7.3	X		
								5.4	X						

23. Areia/ Água									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1			X
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
								5.3	X						

24. Jogo dramático									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
				3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X			7.3	X		
								5.4	X			7.4	X		

25. Natureza/ Ciência									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
				3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X						
								5.4	X						

26. Matemática/ Número									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
								5.3	X						
								5.4	X						

27. Uso televisão, vídeo, computadores									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N	NA			S	N	NA	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1			X
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3		X					
								5.4		X					

28. Promover aceitação da diversidade									1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1			X
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X										

A. Subescala (Itens 19 -28) Pontuação	57
---------------------------------------	----

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

B. Número de itens cotados	10
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	5,7 = 6

Interação												
29. Supervisão atividades motricidade global								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
							5.3	X			7.3	X

30. Supervisão geral das crianças								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
				3.3	X		5.3	X				
							5.4	X				

31. Disciplina								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
1.3		X		3.3	X		5.3	X			7.3	X

32. Interações pessoal- crianças								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
1.3		X					5.3	X				

33. Interações entre crianças								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
1.3		X		3.3	X							

A. Subescala (Itens 29 -33) Pontuação	34
B. Número de itens cotados	5
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	6,8 = 7

Estrutura do programa												
34. Horário								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
				3.2	X		5.2	X			7.2	X
				3.3	X		5.3	X				
				3.4	X		5.4	X				

35. Jogo livre								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X
				3.3	X		5.3	X				
							5.4	X				

36. Tempo de grupo								1	2	3	4	5 6 7
	S	N		S	N		S	N			S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
								5.3	X			7.3	X		

37. Condições para crianças com incapacidades										1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N			S	N			S	N				S	N		
1.1				3.1				5.1					7.1				
1.2				3.2				5.2					7.2				
1.3				3.3				5.3					7.3				
1.4				3.4													

A. Subescala (Itens 34 -37) Pontuação	21
B. Número de itens cotados	3
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	7

Pais e pessoal																	
38. Condições para necessidades pais										1	2	3	4	5	6	7	
	S	N			S	N			S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X				7.1	X			
1.2		X		3.2	X			5.2	X				7.2	X			
				3.3	X			5.3	X				7.3	X			
				3.4	X			5.4	X								
				3.5			X										

39. Condições para necessidades pessoais										1	2	3	4	5	6	7	
	S	N			S	N	NA			S	N				S	N	
1.1		X		3.1	X				5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X				5.2	X				7.2	X		
				3.3	X				5.3	X				7.3	X		
				3.4	X				5.4	X							
				3.5			X										

40. Condições necessidades profissionais pessoal										1	2	3	4	5	6	7	
	S	N			S	N			S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X				5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X				5.2	X				7.2	X		
1.3		X		3.3	X				5.3	X							

41. Interação e cooperação do pessoal										1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N			S	N			S	N				S	N		
1.1		X		3.1	X				5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X				5.2	X				7.2	X		
1.3		X		3.3	X				5.3	X				7.3	X		

42. Supervisão e avaliação do pessoal										1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N			S	N			S	N	NA				S	N	
1.1		X		3.1	X				5.1	X					7.1	X	
1.2		X		3.2	X				5.2	X					7.2	X	
									5.3	X					7.3	X	
									5.4	X							

43. Oportunidades para desenvolvimento profissional										1	2	3	4	5	6	7	
	S	N			S	N			S	N				S	N	NA	
1.1		X		3.1	X				5.1	X				7.1	X		
1.2		X		3.2	X				5.2	X				7.2	X		

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3	X		5.3	X		7.3	X		
			5.4	X					

A. Subescala (Itens 38 -43) Pontuação	42
B. Número de itens cotados	6
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	7

Total e Pontuação Média			
	Cotação	Itens cotados	Pontuação Média
Espaço e Mobiliário	45	8	5,625 = 6
Rotinas / Cuidados Pessoais	36	6	6 = 6
Linguagem - Raciocínio	27	4	6,75 = 7
Atividades	57	10	5,7 = 6
Interação	34	5	6,8 = 7
Estrutura do programa	21	3	7
Pais e pessoal	42	6	7

Apêndice H- Dia ripo no 1º.CEB

8:45 – As portas da instituição estão abertas desde as 7:30 para acolher as crianças, que permanecem no recreio até ao início oficial do dia. É às 8:45 que o professor R. ou a professora M. chama: “3º e 4º ano, vamos para a sala!”. Nesse momento, os alunos dirigem-se ao segundo piso, onde se situa a sala de aula.

Ao entrarem, os alunos sentam-se nos seus lugares e, enquanto aguardam a chegada de todos, pegam nos livros disponíveis no centro das mesas para leitura. A M.E. explica: “Os livros são para lermos quando acabamos alguma coisa mais cedo, enquanto os outros terminam.”

9:00 – Com todos na sala, os alunos responsáveis pelo plano do dia começam a registá-lo no quadro. Neste dia, a C.V. e a F.M. alternam entre ditar e escrever para que ambas participem no processo. Paralelamente, a R., responsável pelas presenças, verifica quem chegou a horas, estando constantemente de olho na porta e no relógio da sala.

O dia inicia-se com a Apresentação de Produções. O P.C., responsável por coordenar este momento, chama a primeira aluna inscrita no mapa das incições: “F.V., estás pronta?”. A F.V. apresenta o livro da Família Leitora, dizendo: “Trouxe o livro da Família Leitora. Acho que todos deviam ler porque é muito divertido!”. De seguida, a M.F. partilha uma receita de bolo de bolacha. Terminadas as apresentações surge o momento para os comentários e/ou sugestões aqui a M.F. recebe comentário encorajador do M.C.: “Acho muito bom que tenhas apresentado uma receita; é interessante e muito pouca gente o faz.”

9:35 – Começa o tempo de Artes Visuais. A professora M. diz ao grupo: “Quem já terminou o texto descritivo sobre monstros pode trocar com o colega para desenhar.” Os alunos que terminaram o texto partilham as suas descrições e desenham o monstro com base no que leem. Aqueles que ainda não concluíram os textos finalizam as suas produções antes de partilharem.

À medida que os desenhos vão sendo finalizados são apresentados ao grande grupo, o autor do texto verifica se o desenho ficou como era idealizado e assim conclui se a sua descrição era clara. A M.F.T. comenta: “Eu achei que estava bem descrito, mas o meu desenho ficou diferente. Tinha poucos detalhes sobre a cor e o tamanho!!”

10:25 – Os alunos descem até ao refeitório para o lanche da manhã e, depois de comerem, têm tempo para brincar no recreio. Alguns participam em jogos de futebol, enquanto outros exploram os diversos espaços, como o escorrega.

11:00 – No regresso à sala, os alunos organizam-se autonomamente em grupos para trabalhar nos

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

seus projetos. Cada grupo dedica-se a um tema específico: Saúde e Segurança: F.M., M.C., F.V. e R.; Hóquei: T., P.C. e A.; Basquetebol: M.F. e M.C.; Corujas: G. e M.S.; Cérebro: A.G. e M.E.; Sistema Reprodutor: S. e C.V.; Sistema Respiratório: I., M.F.T. e M.M.

Durante este tempo, realizam pesquisas e preparam materiais para as apresentações.

12:00 – Os alunos formam um círculo, com uma mesa no centro, onde se encontram o presidente, A., e as secretárias, A.G. e M.M. Os cadernos diários são distribuídos para que todos possam tomar notas durante o Conselho e logo em seguida, o presidente avança para a apresentação dos PIT's. O M.C. partilha: *“Esta semana planeei fazer 11 atividades e fiz 12. A que mais gostei foi a carta para o meu amigo, com a ajuda da M.F.”*

Segue-se a leitura e discussão do Diário de Turma, onde o presidente lê uma ocorrência positiva da A.G.: *“Gosto que o M.S. se preocupe comigo.”* A A.G. explica que valorizou a mudança de comportamento do M.S., durante a discussão, a professora M. comenta: *“É muito importante valorizarmos os comportamentos positivos. Obrigada, A.G.”* O M.S., envolvido na situação, agradece: *“Obrigado por notarem isso.”*

No segmento de "não gostamos", o M.S. partilha a sua frustração por não ter recebido a avaliação do PIT de um colega na semana anterior dizendo: *“Na semana passada, não recebi a avaliação de um colega, mesmo pedindo”*. Assim e por não existir um outro interveniente, os alunos pensam em soluções para este problema, o G. e a M.C sugerem ter mais tempo para escrever a avaliação no PIT dos colegas, sugerindo ainda que podem combinar antes quem fica responsável por avaliar que cadernos.

Com todas as ocorrências lidas, discutidas e com todas as informações e decisões tomadas escritas em ATA, passamos para o “propomos”, aqui o presidente lê a proposta do G. e da

A.G esta diz: *“proponho fazer os minis-projetos sobre os distritos”*. Após discussão, o grupo decide criar projetos sobre os países da União Europeia, com um “cartão de cidadão” para cada país, a ser exposto num grande mapa no corredor.

O Conselho de Cooperação termina com todas as decisões registadas na ata, e os alunos descem para almoçar.

13:00 – Depois do almoço, os alunos, têm tempo de brincadeira livre, promovendo momentos de socialização e descontração.

14:15 – De regresso à sala de aulas os alunos reúnem-se para a aula de música, com uma professora especializada a Professora M.B

15:15 – Terminada a aula de música, os alunos dirigem-se ao ginásio para uma aula de expressão dramática, dinamizada por um professor especializado, o Professor R.

*Para a reconstituição deste dia tipo, foram utilizados os registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas e os diversos momentos relacionais das crianças, da educadora e da auxiliar de ação educativa.

** Este dia tipo foi inspirado no “Um dia no JI ou ... da organização do espaço tempo” de Manuela Ferreira, 2002.

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora Cooperante (PES II 2023/2024)

Objetivos:

- Explorar a compreensão da educadora cooperante acerca do conceito de participação das crianças na construção do currículo;
- Compreender a importância atribuída à voz das crianças na construção do currículo;
- Investigar o papel do educador no apoio à participação das crianças na construção do currículo;
- Explorar as estratégias utilizadas pela educadora para promover um ambiente que incentive a expressão e a participação das crianças na construção do currículo;
- Avaliar o impacto da participação das crianças na qualidade da experiência educativa e no seu desenvolvimento como cidadãos ativos;
- Identificar as estratégias consideradas mais eficazes para garantir uma participação significativa das crianças na construção do currículo.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada.	○ Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PES II- A participação e a voz das crianças na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. ○ O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. ○ Pedir autorização para gravar o áudio. ○ Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	• Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante	B1. Qual a sua formação inicial? B2. Quantos anos tem de serviço? B3. Sempre trabalhou em contexto de jardim-de-infância? B4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? B5. Já fez alguma formação sobre a participação das crianças, a voz das crianças ou a escuta ativa?	B5. Se sim, qual?
C. Compreensão do Conceito de Participação das Crianças no Currículo	• Entender a definição pessoal sobre a participação das crianças.	C1. Como define o conceito de participação das crianças? C2. Qual é a importância de considerar a voz das crianças na elaboração do currículo? C3. Quais são, na sua opinião, os principais benefícios de incluir as crianças na construção do currículo? C4. De que formas as crianças podem expressar as suas ideias e opiniões sobre o currículo?	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	Identificar a importância que a educadora atribui à voz das crianças na construção do currículo.	
D. Papel do Educador no Apoio à Participação das Crianças	Investigar o papel do educador no apoio à participação das crianças na construção do currículo.	D1. Qual, na sua opinião, é o papel do educador no apoio à participação das crianças na construção do currículo? D2. Quais habilidades ou competências considera essenciais para os educadores que desejam promover a participação das crianças? D3. Como lida com situações em que as opiniões das crianças divergem relativamente ao que querem fazer?
E. Estratégias Utilizadas para Promover a Participação das Crianças	Explorar as estratégias utilizadas pela educadora para promover um ambiente que incentive a participação das crianças.	E1. Pode descrever algumas atividades ou métodos específicos que utiliza para envolver as crianças na construção do currículo? E2. Como garante que todas as crianças, inclusive as mais tímidas ou reservadas, tenham a oportunidade de participar? E3. Quais recursos ou materiais são mais eficazes para apoiar a participação das crianças no currículo?
F. Impacto da Participação das Crianças	Avaliar o impacto da participação das crianças na qualidade da experiência educativa e no seu desenvolvimento como cidadãos ativos.	F1. Como avalia o impacto da participação das crianças na qualidade da experiência educativa? F2. Quais são os feedbacks mais comuns que recebe das crianças e dos pais sobre a participação no currículo?
G. Conselhos para promover a participação das crianças no currículo	Obter orientações práticas e eficazes para promover a participação das crianças.	G1. Que conselhos daria para outros educadores que desejam fortalecer a participação das crianças no currículo?

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Conclusão da Entrevista	Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade e participação	- Confirmar se existe algo a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
-------------------------	--	--	---

Apêndice J – Análise Categorical da Entrevista à Educadora

Análise Categorical da Entrevista à Educadora

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Participação das Crianças	Conceito de Participação	Definição	“Para mim, a participação é eles poderem ter uma voz ativa, poderem ter opinião”; “nós darmos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar.” “nós termos essa postura de lhes dar tempo e não queremos ser nós a fazer tudo e perceber que só assim é que eles podem ter uma voz ativa e uma participação ativa.”
	Importância da Voz das Crianças	Aprendizagens	“Porque através da voz das crianças, ou pelo menos assim, nós sabemos que a aprendizagem é muito mais significativa”; “eles retêm, porque foram eles que escolheram, foram eles que quiseram.”; “com a participação deles, é muito mais significativo, eles vivenciam muito mais e de forma diferente.”
		Impactos	“eu acho que eles começam a perceber a diferença deles e do papel que têm na sala, que têm voz ativa, que podem decidir, podem escolher, que nós temos em conta as ideias deles”; “Eu acho que isso é logo muito importante, até para eles se sentirem seguros, perceberem que têm voz e que são ouvidos.”; “Eles é que definem essas aprendizagens”; “Eu acho que só havendo participação é que há uma boa aprendizagem, só assim é que é possível.”
Métodos e Estratégias	Formas de Expressão das Crianças	Instrumentos de Regulação	“Através de muitos instrumentos de regulação que nós temos na sala”; “Através de muitos instrumentos de regulação que nós temos na sala”; “eles sugerem alguma coisa que se lembraram. ‘Ok, então podem escrever no diário, que isso é uma boa ideia para fazer’”.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	Papel do Educador	Atenção	“Eu acho que nós temos que estar muito atentos para podermos dar-lhes essa voz e esse tempo e sermos obrigados a parar e a olhar para eles.”; “E depois é apanhar tudo o que eles sugerem e fazer daquilo o arranque para descobrirem o que sugeriram.”
		Competências Necessárias	“Ser calmo, ouvir, ir também a partir daquilo que eles dizem, ir questionando, fazendo questões.”; “Ter essa capacidade de organização para perceber onde é que tu vais encaixar tudo aquilo que eles sugeriram e tudo aquilo que eles querem descobrir”; “Também não é fácil ter essa competência de gestão e ser muito flexível.”; “uma das competências do educador, estar com muita atenção para perceber exatamente o que é que cada um está a fazer.”.

Apêndice K - Guião de Entrevista - Diretora

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora da Instituição (PES II 2023/2024)

Objetivos:

- Explorar a definição pessoal da diretora sobre a participação das crianças e como isso influencia suas práticas e políticas institucionais;
- Compreender como a instituição interpreta e aplica o lema “Direitos que nos Dão Voz” nas suas práticas educativas;
- Investigar como as crianças são envolvidas no processo educativo;
- Analisar os efeitos da participação das crianças nas práticas educativas.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
H. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada.	○ Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PES II- A participação e a voz das crianças na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. ○ O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. ○ Pedir autorização para gravar o áudio. ○ Informar devolução das transcrições.	
I. Definição do perfil da entrevistada	• Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante	B1. Qual a sua formação inicial? B2. Há quantos anos exerce funções como diretora desta instituição? B3. Exerce funções como educadora de infância nesta instituição? B4. Porque razão esta instituição segue o MEM?	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

J. Compreensão do Conceito de Participação das Crianças	Entender a definição pessoal sobre a participação das crianças.	C1. Como define o conceito de participação das crianças? C2. Que estratégias utiliza para incentivar a participação das crianças na instituição? C3. Em que momentos vê privilegiada a participação das crianças? C4. Na sua experiência, quais são os maiores benefícios e possíveis limitações de incorporar as vozes das crianças nas decisões educativas?
K. Filosofia e Práticas Institucionais	Compreender como a instituição interpreta e aplica o lema “Direitos que nos Dão Voz” nas suas práticas diárias.	D1. Como surgiu o lema "Direitos que nos Dão Voz" para a instituição? D2. De que maneira é assegurado que as crianças possam expressar livremente as suas opiniões e sejam ouvidas? D3. Existem desafios específicos em manter a coerência entre o lema da instituição e a prática diária? D3. Como são enfrentados esses desafios?
Conclusão da Entrevista	Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade e participação - Confirmar se existe algo a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Apêndice L- Análise Categorical da Entrevista à Diretora

Análise Categorical

Destinatária: Diretora da Instituição (PES II 2023/2024)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Participação das Crianças	Conceito de Participação	Definição	“participação das crianças é a mudança de alguma coisa que a criança realmente quer fazer”; “participação estava aqui ao alcance de se entrar”; “envolve uma mudança a partir da sua participação”.
	Estratégias para a Participação	Movimento da Escola Moderna	“usamos bastante estruturas do próprio modelo do Movimento da Escola Moderna, portanto a reunião de conselho”; “a presença das crianças também nasce ou morre na ação do adulto”; “formar os adultos da instituição para que não condicionem a participação das crianças”.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Importância da Voz das Crianças	Benefícios da Participação	Mudanças	“as crianças participam em vários momentos da nossa escola”; “interesses se tornam em momentos de significado”.
	Limitações e Desafios	Limitações	“não há limitações para incorporar as vozes das crianças”; “adultos compreendam que uma criança participar... não significa que o adulto deixe de existir”.
		Desafios	“a negociação que às vezes tem que acontecer, tem que partir de um diálogo entre adultos e crianças”; “negociar com as crianças algumas coisas que podem ou não podem ser feitas”.
Apoio à Participação	Competência do Educador / Professor	Formação	“muito importante formar os adultos da instituição para que não condicionem a participação das crianças”.
		Relacionamento com as crianças	“liberdade constrói-se entre crianças e adultos”; “uma partilha de poder”.
	Instrumentos de Regulação	Estruturas de participação	“diário onde a criança pode se inscrever para fazer uma proposta”; “quer contar, mostrar ou escrever”; “reunião de conselho”; “diário, como um espaço privilegiado para as crianças deixarem as suas sugestões”;

Apêndice M- Análise Categorical do Focus Group- EPE

Análise Categorical – Focus Group

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sugestão de atividades	Concordância em Sugerir Atividades	Respostas Afirmativas	“Sim” (Freq. 2)
	Exemplos de Atividades Sugeridas	Atividades	“Experiências”; “Aulas de arte”; “Pinturas”; “Jogos”; “O jogo da manta”; “E também o jogo do lenço”; “E o jogo do gato preto”; “eu gosto de ir para os desenhos”; “eu posso fazer muitas construções”;

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Definição de participar	Participação	Projetos	“Para mim é participar nos projetos”.
		Jogos Específicos	“Para mim é jogar a um jogo”; “Participar é quando há uma corrida e nós participamos”; “Quando nós estamos a brincar, também estamos a participar”.
		Assistência e Cooperação	“Para mim é..., eu acho que é ajudar as pessoas”; “Ajudar”; “Eu gosto de participar a brincar com os amigos”.
		Atividades Artísticas	“Participar é fazer pinturas”.
	Reuniões de Participação	Reunião da manhã	“Há uma reunião que os adultos fazem que é para as crianças participarem, nós fazemos todos os dias de manhã”; “A falar uns com os outros”; “Para falarmos na reunião da manhã temos de estar sentados nas mesas e depois nós temos que contar as novidades, ou mostramos”.

Apêndice N - Planificação: Atividade Andy Warhol

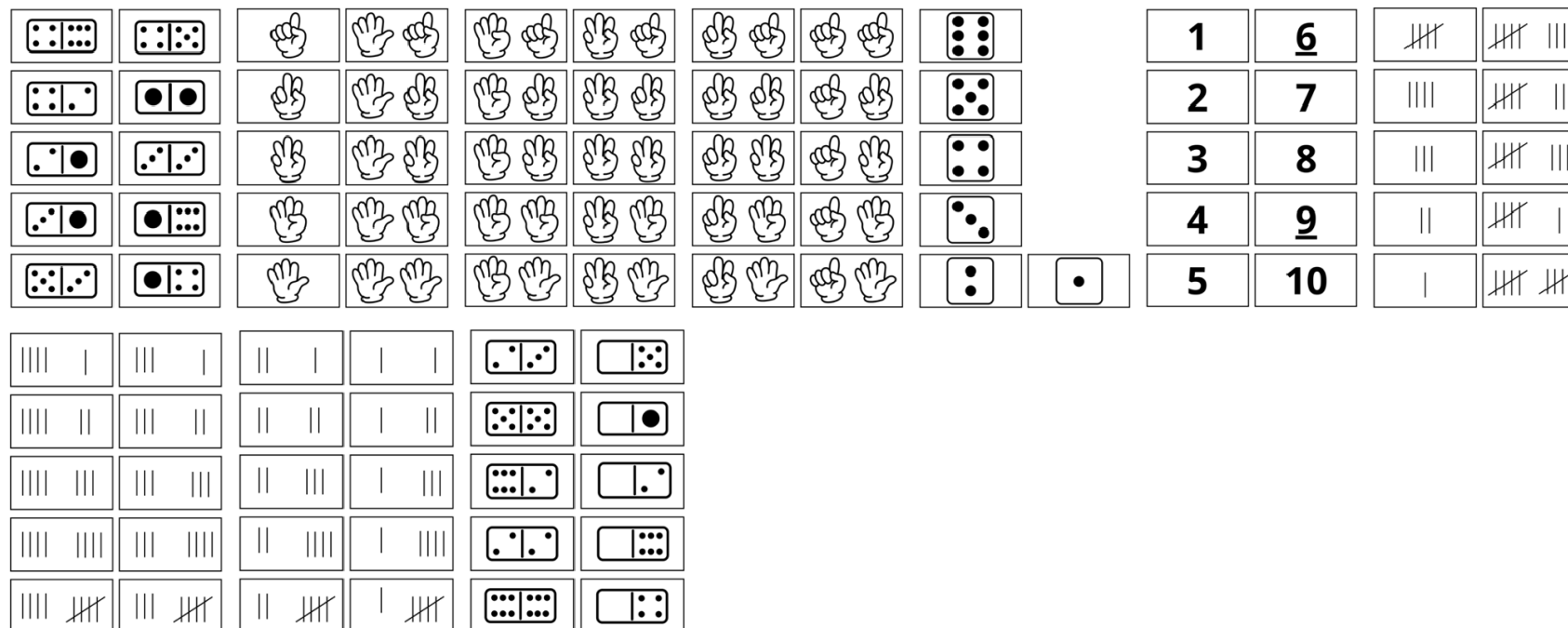
Andy Warhol		
Público-alvo: Crianças entre os 4 e os 5 anos		
Área de Conteúdo Área de Expressão e Comunicação	Domínio Educação Artística	Subdomínio/ Componente Artes Visuais
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A M.M. levou para a sala de atividades um livro de Andy Warhol. O grupo quis descobrir quem foi este artista, que usava uma variedade de técnicas, incluindo pintura, serigrafia, fotografia, filme e escultura. Assim, o grupo demonstrou principal interesse em conhecer melhor a serigrafia. [A M.M. partilha um livro, dizendo: “Trouxe este livro de um pintor, não sei o nome dele”, enquanto mostra um livro sobre o pintor Andy Warhol.] (nota de campo, registo nº 50 (EPE))		
Aprendizagens a promover - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica.		

Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar a Criatividade; - Promover a Colaboração; - Ensinar Técnicas Artísticas.	Objetivos pedagógicos/específicos: - Melhorar a coordenação motora fina ao desenhar em papel acetato; - Facilitar a compreensão do processo de serigrafia através da visualização do vídeo; - Ensinar a técnica de serigrafia; - Produzir uma obra de arte coletiva.			
Estratégias de implementação da proposta: - Individualmente, desenhar num papel acetato; - Com o grande grupo, sentado em meia lua, apresentar um vídeo sobre o que aconteceu ao desenho que as crianças realizaram, até à apresentação do quadro fotografado com o desenho que todos realizaram; - Demonstrar a impressão com a ajuda de cada criança, em folhas A3.	Recursos - Folha acetato; - Caneta permanente; - Quadro fotografado; - Rodo; - Tintas Acrílicas; - Folhas A3.	Duração 1 manhã	Organização	
			Espaço Na área polivalente	Grupo Em grande grupo e individualmente

Apêndice O- Planificação: Atividade “Subitizing”

Subitizing					
Público-alvo: Crianças entre os 4 e os 5 anos					
Área de Conteúdo Área de Expressão e Comunicação		Domínio Matemática	Subdomínio / Componente Números e Operações		
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - O grupo de crianças descobriu que existem várias formas de registar os números. [A M.R.M explicou-me: “com riscos, com bolinhas como o dado e com os números”. A M.L acrescentou: “também pode ser com as mãos e escrito”.] (nota de campo, registo nº50 (EPE))					
Aprendizagens a promover - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).					
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Estimular o interesse pela matemática; - Desenvolver o reconhecimento de números; - Promover a interação social; - Aumentar a capacidade de atenção e concentração.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Reconhecimento de quantidades; - Desenvolvimento da consciência numérica; - Comparação e ordenação de números; - Melhoria da memória visual.			
Estratégias de implementação da proposta: - Com as crianças sentadas e em pequeno grupo, apresentação das cartas de jogos com as várias representações dos números; - Questionamento de que número é após o visionamento da carta de jogo; - Realização do jogo a pares.		Recursos - Cartões com as representações dos números (Apêndice P);	Duração	Organização	
			1 manhã	Espaço Na área polivalente	Grupo Em pequeno grupo

Apêndice P- Cartões com as representações dos números

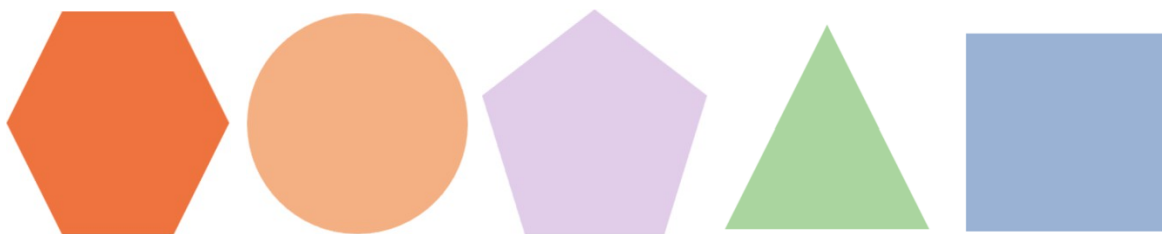


Apêndice Q- Planificação: Atividade Sequência das Formas Geométricas

Sequência das formas geométricas		
Público-alvo: Crianças entre os 4 e os 5 anos		
Área de Conteúdo Área de Expressão e Comunicação	Domínio Matemática	Subdomínio / Componente Números e Operações Artes Visuais
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - O A.G. encontrou na sala de atividades o livro “Um Livro” e apresentou-o ao grupo durante a reunião da manhã. O grupo questionou sobre as sequências que nele existiam. Com a ajuda da Educadora, realizaram várias descobertas e atividades sobre este tema. Para ampliar ainda mais as aprendizagens, surgiu a ideia de realizar uma atividade adicional sobre sequências.		

Aprendizagens a promover - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.					
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático; - Estimulação da Autonomia e Autoexpressão; - Integração de Conceitos Abstratos e Concretos; - Aprimoramento das Habilidades de Resolução de Problemas.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Compreender e Utilizar Padrões e Sequências; - Desenvolver a Capacidade de Tradução Simbólica; - Promover a Criação e Inovação; - Calcular e Analisar.			
Estratégias de implementação da proposta: - Individualmente, apresentação de um cartão com uma sequência à criança; - A criança numa folha dá continuidade à sequência do cartão; - Com a ajuda do dinamizador, a criança associa a cada símbolo um número;		Recursos - Formas Geométricas Impressas (Apêndice N)	Duração	Organização	
			2 manhãs	Espaço	Grupo
				Na área polivalente	Individualmente

Apêndice R- Formas Geométricas Impressas



Apêndice S- Planificação: Projeto "Como as estrelas têm luz?"

Projeto- "Como as estrelas têm luz?"		
<u>Público-alvo:</u> Crianças entre os 4 e os 5 anos		<u>Número de Crianças:</u> 8
<u>Área de Conteúdo</u> Área do Conhecimento do Mundo Área de Expressão e Comunicação	<u>Domínio</u> Domínio da Educação Artística Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<u>Subdomínio / Componente</u> Abordagem às Ciências Subdomínio das Artes Visuais Comunicação Oral Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A C.G trouxe um desenho, este era de uma casa com várias estrelas e uma lua. Na reunião da manhã mostrou o desenho e quis saber como as estrelas têm luz.					
Aprendizagens a promover - Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.					
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Promover uma aprendizagem interdisciplinar; - Incentivar perguntas e investigações sobre o universo e as estrelas. - Desenvolver expressão artística; - Melhorar habilidades de comunicação oral; - Fomentar competências de pesquisa; - Desenvolver a funcionalidade da linguagem escrita; - Incentivar o trabalho em equipa.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Explicar como as estrelas produzem luz e energia; - Utilizar livros e outros recursos para encontrar informações relevantes sobre as estrelas; - Incentivar perguntas e investigações sobre o universo e os corpos celestes; - Utilizar rolhas, cotonetes, pincéis e escovas de dentes com tintas fluorescentes para criar representações visuais das estrelas; - Incentivar as crianças a expressarem as suas interpretações sobre as estrelas através do desenho; - Preparar e realizar uma apresentação oral sobre o projeto, explicando o que aprenderam e criaram; - Colaborar com os colegas na pesquisa e na divulgação do projeto; - Escrever informações relevantes ao projeto.			
Estratégias de implementação da proposta: - Planeamento do projeto (Como surgiu?; O que queremos saber?; Onde vamos pesquisar?; O que queremos fazer?"; e O que pensamos saber?); - Pesquisa e recolha de informações de forma a dar resposta às questões; - Registo de informações; - Pintura das cartolinas de suporte para o projeto; - Organização dos registos nas folhas do projeto; - Divulgação do projeto.		Recursos - Material para pintar (pinceis, rolhas, cotonetes, escovas de dentes, ...) - Cartolina preta; - Folhas coloridas e folhas brancas; - Livros de pesquisa; - Material de escrita e desenho (canetas, lápis) - Colas; - Tesouras.	Duração	Organização	
				Espaço	Grupo
				Na área polivalente	Em pequeno grupo

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice T- Páginas do Projeto "como as estrelas têm luz?"



A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico



Apêndice U- Guião de Entrevista – Professora

Guião de Entrevista

Destinatária: Professora Cooperante (PES III, IV 2024/2025)

Objetivos:

- Explorar a compreensão da professora cooperante acerca da participação das crianças na construção do currículo;
- Compreender a importância atribuída à voz das crianças no planeamento das atividades e conteúdos curriculares;
- Investigar o papel do professor na promoção da participação dos alunos em sala de aula;
- Explorar as estratégias utilizadas pela professora para incentivar a expressão e a participação dos alunos;
- Avaliar o impacto da participação dos alunos na qualidade da aprendizagem e no seu desenvolvimento;

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Identificar práticas consideradas eficazes para garantir uma participação significativa dos alunos.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada.	○ Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PES III, IV- A participação e a voz das crianças na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. ○ O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. ○ Pedir autorização para gravar o áudio. ○ Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	• Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante	B1. Qual a sua formação inicial? B2. Quantos anos tem de serviço? B3. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? B4. Sempre trabalhou com turmas do 1º ciclo? B5. Já fez alguma formação sobre a participação das crianças, a voz dos alunos ou estratégias de escuta ativa? Se sim, qual?	B4. Se sim, qual?
C. Compreensão do Conceito de Participação das Crianças no Currículo	• Entender a definição pessoal sobre a participação das crianças. • Identificar a importância que a educadora atribui à voz das crianças na construção do currículo.	C1. Como define o conceito de participação dos alunos no contexto do 1º ciclo? C2. Qual é a importância de considerar a voz dos alunos na elaboração do currículo? C3. Quais são, na sua opinião, os principais benefícios de envolver os alunos na construção do currículo? C4. Como os alunos podem expressar as suas ideias e opiniões sobre os conteúdos e atividades?	
D. Papel do Educador no Apoio à Participação das Crianças	• Investigar o papel do educador no apoio à participação das crianças na construção do currículo.	D1. Qual, na sua opinião é o papel do professor no incentivo à participação dos alunos? D2. Quais competências considera essenciais para os professores que desejam promover a participação ativa dos alunos? D3. Como lida com situações em que as sugestões dos alunos diferem do planeamento inicial?	
E. Estratégias Utilizadas para Promover a	• Explorar as estratégias utilizadas pela educadora para promover um ambiente que	E1. Pode descrever algumas estratégias ou métodos específicos que utiliza para envolver os alunos na construção do currículo? E2. Como garante que todos os alunos, incluindo os mais tímidos, tenham oportunidade de participar?	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Participação das Crianças	incentive a participação das crianças.	E3. Quais materiais ou recursos são mais eficazes para estimular a participação?	
F. Impacto da Participação das Crianças	Avaliar o impacto da participação das crianças na qualidade da experiência educativa e no seu desenvolvimento como cidadãos ativos.	F1. Como avalia o impacto da participação dos alunos na qualidade da experiência educativa? F2. Quais são os feedbacks mais comuns que recebe dos alunos e encarregados de educação sobre as práticas participativas?	
G. Conselhos para promover a participação das crianças	Obter orientações práticas e eficazes para promover a participação das crianças.	G1. Que conselhos daria para outros professores que desejam fortalecer a participação das crianças no currículo?	
Conclusão da Entrevista	Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade e participação	- Confirmar se existe algo a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Apêndice V-Análise Categorical da Entrevista à Professora

Análise Categorical da Entrevista à Professora

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Participação das Crianças	Conceito de Participação	Definição	“Para mim a participação significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados.”
	Importância da Voz das Crianças	Aprendizagens	“Eu acho que é essencial para que o currículo seja significativo para as crianças.”; “Quando têm oportunidade de contribuir, sentem-se mais motivadas, envolvidas e desenvolvem um sentido de responsabilidade sobre a própria aprendizagem.”
		Impactos	“O principal benefício é o aumento do envolvimento e da motivação dos alunos”; “Além disso, promove o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros.”; “Eu considero que tem um impacto bastante importante nos alunos, estão mais envolvidos e motivados no processo de aprendizagem e isso torna a aprendizagem muito mais significativa.”

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Métodos e Estratégias	Formas de Expressão dos Alunos	Instrumentos de Regulação	“Através dos momentos de conselho, momentos de reflexão em grupo e registos escritos do diário de turma.”; “É importante que nós, professores, criarmos momentos para ouvir os alunos e sermos flexíveis para adaptar as atividades com base nas opiniões dos alunos.”
	Papel do Professor	Atenção	“Na minha opinião, o professor deve ser um facilitador, promovendo um ambiente seguro onde os alunos se sintam confortáveis para expressar as suas opiniões.”; “Além disso, deve ainda incentivar a escuta ativa e valorizar as contribuições das crianças.”
		Competências Necessárias	“Eu diria que algumas das competências são: a escuta ativa, a flexibilidade, a empatia e capacidade de mediação.”; “Também acho fundamental conhecer metodologias que promovam a participação, como o trabalho de projeto.”.
		Flexibilidade	“Eu tento integrar as sugestões sempre que possível. Se não forem viáveis, explico as razões aos alunos e, sempre que possível, tento encontrar um meio-termo.”; “A flexibilidade do professor é uma grande aliada. É importante estar disposto a adaptar o planeamento inicial com base nas sugestões e interesses dos alunos, mostrando-lhes que as suas ideias têm valor.”.
	Feedback dos Pais	Reconhecimento	“Eu sinto que os encarregados de educação apreciam o facto de os filhos demonstrarem entusiasmo pela escola.”

Apêndice W-Guião de Entrevista – Professor de Apoio

Guião de Entrevista

Destinatária: Professor de Apoio (PES III, IV 2024/2025)

Objetivos:

- Explorar a visão do professor sobre a participação das crianças na construção do currículo;
- Compreender como a voz dos alunos é valorizada no planeamento e execução das atividades;
- Identificar o papel do professor na promoção de um ambiente participativo;
- Investigar as estratégias utilizadas para incentivar a expressão e a participação ativa das crianças;
- Avaliar o impacto da participação das crianças no seu desenvolvimento académico e social.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada.	○ Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PES III, IV- A participação e a voz das crianças na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. ○ O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. ○ Pedir autorização para gravar o áudio. ○ Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	• Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante	B1. Qual é a sua formação inicial? B2. Quantos anos tem de serviço? B3. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? B4. Já realizou formações relacionadas com a participação das crianças ou estratégias de escuta ativa?	B4. Se sim, qual?
C. Compreensão do Conceito de Participação das Crianças no Currículo	• Entender a definição pessoal sobre a participação das crianças. • Identificar a importância que a educadora atribui à voz das crianças na construção do currículo.	C1. Como define o conceito de participação dos alunos no contexto do 1º ciclo? C2. Qual é a importância de considerar a voz dos alunos na elaboração do currículo? C3. Quais são, na sua opinião, os principais benefícios de envolver os alunos na construção do currículo?	
D. Papel do Educador no Apoio à Participação das Crianças	• Investigar o papel do educador no apoio à participação das crianças na construção do currículo.	D1. Qual, na sua opinião é o papel do professor no incentivo à participação dos alunos? D2. Como garante que todas as crianças, independentemente das suas características individuais, tenham oportunidades iguais para participar? D3. Quais competências considera essenciais para os professores que desejam promover a participação ativa dos alunos?	
E. Estratégias Utilizadas para Promover a Participação das Crianças	• Explorar as estratégias utilizadas pela educadora para promover um ambiente que incentive a participação das crianças.	E1. Que estratégias utiliza para envolver as crianças no processo de decisão sobre as atividades e conteúdos? E2. Pode partilhar exemplos de práticas ou atividades em que os alunos tenham contribuído diretamente para a construção do currículo? E3. Quais recursos ou metodologias considera mais eficazes para promover a participação dos alunos?	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

F. Impacto da Participação das Crianças	Avaliar o impacto da participação das crianças na qualidade da experiência educativa e no seu desenvolvimento como cidadãos ativos.	F1. Como avalia o impacto da participação das crianças na sua motivação e aprendizagem? F2. Quais são os feedbacks mais frequentes que recebe das crianças e das famílias sobre a oportunidade de participação? F3. Observa mudanças no comportamento ou no envolvimento das crianças quando as suas ideias são valorizadas?	
G. Conselhos para promover a participação das crianças	Obter orientações práticas e eficazes para promover a participação das crianças.	G1. Que conselhos daria para outros professores que desejam fortalecer a participação das crianças no currículo?	
Conclusão da Entrevista	Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade e participação	- Confirmar se existe algo a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Apêndice X- Análise Categorical da Entrevista ao Professor de Apoio

Análise Categorical da Entrevista ao Professor de Apoio

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Participação das Crianças	Conceito de Participação	Definição	“Para mim a participação dos alunos é isto, é eles serem o centro da ação, estarem verdadeiramente envolvidos.” “Na escola pública... a participação dos alunos era muito pouca... tudo era imposto. Agora, nesta instituição... a participação é um pilar muito importante.”
	Importância da Voz das Crianças	Aprendizagens	“As aprendizagens para serem significativas... têm de ser do interesse deles.” “Transformamos o currículo... para chegar às expectativas que eles têm.” “Eles estarem dentro daquilo que se vai fazer e como se vai fazer.”
		Impactos	“Eles querem e pensaram... tornam o currículo mais apelativo.” “Claramente, há uma mudança no comportamento... empenham-se mais do que a 100%.” “Os alunos mostram-se muito mais motivados para a aprendizagem.”
Métodos e Estratégias	Formas de Expressão dos Alunos	Instrumentos de Regulação	“Temos o diário de turma... apresentações de produções... conselho de cooperação educativa.”

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	Papel do Professor	Atenção	“Acho que o professor deve saber acima de tudo ouvir.” “Estamos a criar crianças... sem juízo crítico... é importante dar-lhes voz.” “Que oiçam efetivamente as crianças, que lhes perguntem o que querem fazer.”
		Competências Necessárias	“A escuta daquilo que eles têm para falar, ouvi-los verdadeiramente e não fingir.”
		Flexibilidade	“É preciso encontrar um consenso... resolverem-se entre si... sempre mediados pelo professor ou não.” “Fazê-los ver que se hoje não for a ideia de um, amanhã pode ser a de outro.”
	Feedback dos Pais	Reconhecimento	“As famílias dizem que foi fantástico... super divertido... eles adoraram.” “Em casa partilham isto com os pais.”

Apêndice Y- Análise Categorical Focus Group - 1º. CEB

Análise Categorical

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Participação	Direito à Participação	Respostas Afirmativas	“Eu acho que tenho opinião e que consigo dar e participar nas aulas.”; “Eu acho que tenho direito à opinião e dou a minha opinião, importa.”; “Acho que a escola me deixa dar a minha opinião porque é um direito, e acho que a opinião importa.”; “Eu acho que a opinião importa aqui nesta escola, todos temos direito a dar as nossas opiniões.”; “Acho que podemos dar opiniões.”; “Sim, os professores perguntam o que achamos sobre várias coisas que acontecem na sala.”; “No Conselho, a nossa opinião conta, e às vezes as regras mudam por causa disso.”; “Sim, porque os professores perguntam o que achamos.”; “Sim, mas algumas coisas já estão decididas e não podemos mudar.”; “Quando algo não está a funcionar bem, podemos sugerir uma solução.”.

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

		Exemplos	“Podemos escrever no diário e depois conversamos sobre isso.”; “Eu já dei uma proposta sobre um jogo para aprender tabuadas e agora jogamos isso às vezes.”; “No Conselho, podemos propor mudanças.”; “Temos um diário, onde podemos elogiar os outros, dizer coisas que não gostamos e propor uma coisa que queremos fazer.”; “No Conselho, escolhemos quem fica com cada tarefa da sala.”; “Nas apresentações de produções, escolhemos o que apresentamos.”.
	Estratégias	Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	“No TEA escolhemos o que queremos fazer, pode ser por dificuldades e vontades.”; “No TEA, porque cada um vê o que precisa de trabalhar mais.”; “No TEA, porque cada um vê o que precisa de fazer.”; “Nas aulas nem sempre podemos fazer o que queremos, dão-nos hipóteses. No TEA escolhemos.”. “Sim, no TEA, podemos decidir no que trabalhamos.”.
		Conselho de Cooperação e Diário	“Na sexta-feira temos o Conselho, onde podemos falar sobre o que gostamos e o que não gostamos.”; “No Conselho, conversamos sobre o que aconteceu na semana.”; “Sim, e resolvemos alguns problemas.”; “Eu acho que este momento é importante para não guardarmos tudo para nós, assim estamos todos juntos e falamos das coisas e tentamos resolver e comprometemo-nos uns com os outros.”; “No Conselho, a nossa opinião conta, e às vezes as regras mudam por causa disso.”; “No Conselho, podemos propor mudanças.”.
		Apresentações de Produções	“Nas apresentações de produções, porque escolhemos o que apresentamos.”; “Quando fazemos trabalhos de grupo ou nas apresentações de produções.”.
Significado e Importância de Participar	Participação	Conceito	“Para mim é poder corrigir em conjunto.”; “É responder à minha maneira.”; “Participar é poder ajudar os amigos, é poder dar a nossa opinião, sem ter medo.”; “Eu acho que nós temos o direito de participar, é dar a nossa opinião e ouvir a dos outros. Eu acho que é fazer e não só ouvir.”; “Acho que é fazer parte.”; “Participar é como estar dentro do jogo, em vez de só ver os outros jogarem.”; “É quando não só respondemos, mas quando podemos mudar as coisas à nossa volta.”;

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

			“Participar é como escrever uma parte da história.”; “Para mim, é ter coragem de perguntar.”; “É um direito.”; “Eu acho que é algo que todos podemos fazer.”; “Para mim, é como um jogo de futebol, onde todos têm de tocar na bola para marcar um golo.”; “É podermos fazer algo.”; “Participar é experimentar, se não tentarmos nunca sabemos se estamos certos.”; “Para mim é pertencer.”; “Eu acho que é fazer parte.”; “Participar é quando a sala se torna nossa.”;
		Importância	“Sim.”; “Eu acho importante porque assim podemos partilhar com os outros.”; “É importante, porque se não participarmos não percebemos muito bem, se quando temos uma dúvida não podemos perguntar ficamos com a dúvida.”; “Eu acho mesmo muito, muito importante participar, porque eu acho que nós aprendemos melhor.”; “Sim, porque aprendemos melhor juntos.”; “Sim, porque assim fazemos parte.”; “Sim, porque todos podemos ensinar e aprender.”.

Apêndice Z- Planificação: Jornal Bimestral

Jornal			
<u>Componente Curricular:</u> Português	<u>Data:</u> De 2 em 2 meses	<u>Duração:</u>	<u>Nº de alunos:</u> 20 3º e 4º ano
O que motivou esta atividade/ como surgiu: Esta atividade foi motivada pelo interesse dos alunos em partilhar as suas produções. De forma autónoma, os alunos já escrevem textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar.			
Intencionalidade Pedagógica: Desenvolver competências de escrita e expressão; Estimular a autonomia e a autorreflexão; Incentivar a criatividade e a expressão pessoal; Promover a interdisciplinaridade			

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<u>Articulação Curricular e interdisciplinar</u>	<u>Domínios</u>	<u>Aprendizagens Essenciais</u>	<u>Ações Estratégicas de Ensino</u>
Português	Escrita	3º ano • Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; • Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita); • Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento; • Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. 4º ano • Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto; • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; • Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita); • Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	1- Recolha de notícias, histórias e textos escritos pelos alunos; 2- Correção dos textos; 3- Organização do jornal; 4- Recolha de fotos e ilustrações; 5- Revisão coletiva; 6- Finalização e publicação; 7- Distribuição do jornal.
Educação Artística- artes Visuais	Experimentação e Criação	• Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; • Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).	
Tecnologias da Informação e Comunicação	Investigar e Pesquisar	• Definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa; • Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online; • Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; • Analisar a qualidade da informação recolhida; • Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam.	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	Comunicar e Colaborar	Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo.	
Recursos: Computador Cadernos de TEA Cadernos Diários Material de escrita Fotografias		Instrumentos de Avaliação: - Observação Direta: Acompanhar a participação e envolvimento dos alunos ao longo do processo de criação do jornal, observando a sua colaboração, criatividade e capacidade de organizar ideias de forma autónoma. - Registo de Progresso: Anotar o progresso dos alunos em cada etapa do projeto (escrita, revisão, edição) e monitorar o desenvolvimento de competências como coesão textual, estrutura, ortografia e criatividade. - Autoavaliação: Solicitar que os alunos registrem as suas perceções sobre o próprio desempenho, identificando os desafios que enfrentaram, as competências que sentiram ter desenvolvido e o que gostariam de melhorar na próxima edição.	

Apêndice AA- Ata do Conselho Geral

Ata do Conselho Geral nº

Data ____ / ____ / ____

Assuntos debatidos no Conselho:

O que ficou definido:

Apêndice BB- Nova Ata do Conselho de Turma

Propomos

• Decisões tomadas no Conselho

Desta forma dá-se por encerrado o Conselho. A ata será lida e, se todos concordarem, assinada pelo Presidente da Semana, pelos (as) Secretários(as) e pelos Professores.

Presidente

Secretários(as)

Professores

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice CC- Transcrição do Conselho de Cooperação Educativo

O Conselho de Cooperação começou com a pergunta da secretária, C.V.: “Podemos começar?”

Diante da resposta afirmativa de alguns colegas, a presidente, F.V., deu início à leitura das ocorrências positivas registadas no Diário de Turma. Começou por dizer: “Gostei muito da aula de História”, referindo os colegas que escreveram essa apreciação.

Fez uma pausa para verificar se alguém gostaria de comentar. O professor R. levantou o dedo.

C.V. deu-lhe a palavra: “P., podes falar.”

O professor R. respondeu: “Obrigado pelo comentário.”

Nesse momento, M.C. interveio sem pedir a palavra: “Da aula de hoje? Mas nós também escrevemos a mesma coisa.”

A presidente, com calma, esclareceu: “Calma, há mais coisas escritas, esta só é uma delas.”

Prosseguiu então com a leitura: “Gostámos da aula de História.”

Mais uma pausa. O professor R. voltou a colocar o dedo no ar: “Fico mesmo feliz com estes comentários.”

F.V. continuou a leitura com outra ocorrência: “Gostei de fazer o teatro com a A.A. – quem escreveu foi a M.C., a R.R. e a C.V.”

A secretária observou que a A.A. não se encontrava presente e informou: “A A.A. não está.”

Terminadas as ocorrências positivas, F.V. passou à leitura das ocorrências negativas. Ao deparar-se com um comentário sobre um aluno de outra turma, pediu ao responsável pelos recados que o chamasse.

Quando M.A. chegou, F.V. leu a ocorrência: “Não gostei que o M.A. passe dos limites.” Indicou os alunos que escreveram e abriu espaço à discussão.

T.O., autor da ocorrência, começou: “Nós achamos que às vezes tu... não é só no futebol, em todo o lado... tu às vezes fazes coisas e eu digo-te: ‘M., tens que respeitar’ e tu comesas a rir, e a dizer que não. Nós não gostamos muito que faças isso.”

E acrescentou: “Dizemos isso imensas vezes, que não gostamos, e tu continuas sempre a fazer. O professor D. também já te disse, e tu continuas.” M.F. levantou o dedo e recebeu a palavra: “E outros assuntos... quando tu ficas muito, muito furioso, comesas, por exemplo, a bater nas pessoas. Hoje chamaste nomes a imensa gente, empurraste o T.O. só porque sim, porque ele te estava a dizer que não estavas a fazer o certo.”

O professor R. pediu a palavra: “Mais alguém quer dizer alguma coisa? O M.A. já pode falar?”

C.V. deu a palavra a M.A., mas este manteve-se em silêncio. O professor insistiu: “Isto acontece, M.A.?”

M.A. respondeu: “Às vezes acontece, mas eles também... eles sabem que eu passo os limites deles, mas eles também passam dos meus e eu fico mesmo chateado.”

“Ficas chateado quando eles passam os teus limites, é isso?” — perguntou o professor.

“Sim. Eles chateiam-me muitas vezes no futebol. Eu não fiz nada e eles começam a reclamar comigo. Por eu ter feito tipo uma falta, começam sempre a chatear-me.”

M.F. pediu a palavra e comentou:

“Nós admitimos que às vezes te possamos chatear, mas hoje esse não foi o caso. Estávamos a explicar-te que fizeste uma falta e a outra pessoa também.

Dissemos que era falta para os dois e tu comesaste a dar encontrões.”

M.A. tentou interromper, mas a presidente lembrou: “Não tens a palavra.”

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste momento, vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo. O professor R. interveio: “Isso hoje aconteceu. Eu estava a falar convosco e tu começaste a ter um comportamento menos bom. Foi ou não foi?”

“Foi.” — respondeu M.A.

O professor prosseguiu: “Eu vi hoje pessoas também a responder mal ao M.”

T.O. pediu a palavra e confessou: “Sim, é verdade. Desculpa. Às vezes não é responder mal, mas eu também faço isso. Mas tens de admitir que tu também fazes.”

I.A. interveio: “Ele já admitiu.”

O professor propôs então: “Então malta, soluções para isto?”

P.C. levantou o dedo e sugeriu: “Então, por exemplo, quando tu estás assim chateado, tu saís durante 5 ou 10 minutos e, quando já te sentires bem, voltas.”

T.O. acrescentou: “Imagina, se as pessoas te chateiam, tu afastas-te delas... ou ignoras.”

R.R. reagiu: “Não podes ignorar! Tu não ias gostar disso.”

T.O. respondeu: “Eu sei, R.R., não é ignorar as pessoas, é tipo... se estão a chatear, não ouvir, ir para outro lado.” Eu diretamente a M.A.: “Parece-te bem, M.A.? Estas soluções parecem-te boas para ti?”

Ele acenou afirmativamente com a cabeça. “Afastares-te um bocado quando estiveres a sentir-te assim?”

M.A. voltou a acenar positivamente.

A secretária registou esta decisão na ata do Conselho.

Apêndice DD- Planificação: Países da União Europeia

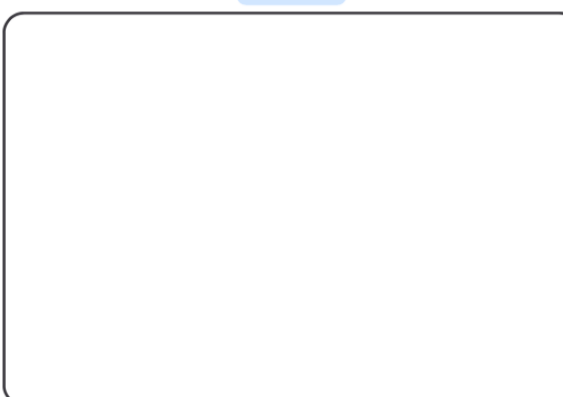
Países União Europeia			
<u>Componente Curricular:</u>		<u>Nº de alunos:</u> 20	
Estudo do meio		3º e 4º ano	
O que motivou esta atividade/ como surgiu:			
Esta atividade foi motivada após uma sugestão no conselho, o grupo propôs-se a fazer miniprojetos sobre os diferentes países da União Europeia.			
Intencionalidade Pedagógica:			
Proporcionar aos alunos conhecimento sobre os Estados Europeus e os países da União Europeia, desenvolvendo habilidades de localização geográfica e compreensão da organização política.			
Desenvolver competências de oralidade e escrita relacionadas à exposição e registo de conhecimentos.			
Integrar conhecimentos geográficos, históricos e linguísticos, promovendo autonomia, trabalho em grupo e habilidades de comunicação.			
<u>Articulação Curricular e interdisciplinar</u>	<u>Domínios</u>	<u>Aprendizagens Essenciais</u>	<u>Ações Estratégicas de Ensino</u>

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Estudo do Meio	Sociedade	3º ano - Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa. 4º ano - Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.	1- Atribuição e distribuição dos países pelos alunos; 2- Distribuição do registo criado para a apresentação do país; 3- Pesquisa de forma autónoma e preenchimento do “cartão de cidadão”; 4- Apresentação ao grupo; 5- Exposição do mapa da europa com os “cartões de cidadão” construídos.
Português	Oralidade Expressão	3º ano - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 4º ano - Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.	
	Escrita	3º ano - Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. 4º ano - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	
Recursos: Computador “Cartão de Cidadão” para os países – Apêndice EE. Material de escrita Mapa da Europa e/ou da União Europeia		Instrumentos de Avaliação: - <u>Mapa</u> : Avaliação da capacidade dos alunos de identificar e localizar os países da União Europeia no mapa. - <u>“Cartão de Cidadão” do País</u> : Verificação do preenchimento correto e completo do registo do país, incluindo informações como localização, cultura, língua oficial, entre outros. Revisão dos textos redigidos pelos alunos, verificando organização em parágrafos, coerência, coesão e respeito às normas ortográficas. - <u>Apresentação Oral</u> : Avaliação da clareza, articulação, vocabulário e estrutura das apresentações feitas pelos alunos sobre o país escolhido.	

Apêndice EE- Cartão de Cidadão para os países da UE

		Capital
Nome do País		Língua do País

Monarquia		Bandeira	População	
Républica				
Quem governa o país? Onde vivem?		Como se diz olá? Como se diz obrigada?		
	Música Típica	Dança Típica	Comida Típica	Curiosidade

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice FF- OTD- Apresentação para os Pais

OTD- Apresentação para os Pais			
<u>Componente Curricular:</u> Matemática		<u>Nº de alunos:</u> 20 3º e 4º ano	
O que motivou esta atividade/ como surgiu: A atividade surgiu a partir de uma sugestão no Conselho, onde M.F. propôs uma reunião para mostrar aos pais o que foi feito ao longo do período. O grupo demonstrou interesse e, com a sugestão da professora M., decidiu integrar a apresentação ao acantonamento, aproveitando a presença das famílias.			
Intencionalidade Pedagógica: Desenvolver a capacidade de recolher, organizar e representar dados em diferentes tipos de gráficos; Fomentar a interpretação e análise de informação estatística; Promover o trabalho em grupo, a autonomia e a responsabilidade na realização das tarefas; Aperfeiçoar a comunicação oral através da apresentação.			
<u>Articulação Curricular e interdisciplinar</u>	<u>Domínios</u>	<u>Aprendizagens Essenciais</u>	<u>Ações Estratégicas de Ensino</u>
Matemática DADOS	Questões estatísticas, recolha e organização de dados	3º ano - Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos, incluindo fontes secundárias; - Recolher dados através de um dado método de recolha, nomeadamente recorrendo a sítios credíveis na internet. 4º ano - Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos (fontes primárias ou secundárias); - Recolher dados através de um dado método de recolha, recorrendo a fontes primárias ou sítios credíveis na internet.	1- Divisão da turma em grupos de trabalho; 2- Definição dos temas; 3- Recolha de dados; 4- Organização e tratamento dos dados; 5- Construção de gráficos no suporte para a apresentação; 6- Finalização do trabalho; 7- Apresentação aos pais.
	Recolha de dados (fontes e secundárias e métodos)		
	Representações gráficas	3º ano Decidir sobre qual(ais) a(s) representação(ões) gráfica(s) a adotar num dado estudo e justificar a(s) escolha(s).	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	Análise crítica de gráficos	4º ano Decidir sobre qual(is) a(s) representação(ões) gráfica(s) a adotar num dado estudo e justificar a(s) escolha(s).	
Português	Oralidade Expressão	3º ano - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 4º ano - Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo; - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).	
Recursos: Tablet's Material de escrita Cartolina Cola Tesoura Dados recolhidos pelos alunos		Instrumentos de Avaliação: <u>-Gráficos e pictogramas:</u> Verificação da correta construção, organização e interpretação dos dados apresentados. <u>-Participação e colaboração:</u> Observação do envolvimento dos alunos na recolha, tratamento e análise dos dados. <u>-Apresentação oral:</u> Avaliação da clareza, estrutura e coerência da explicação dos gráficos. <u>-Autonomia e trabalho em grupo:</u> Reflexão sobre a capacidade dos alunos em dividir tarefas e trabalhar cooperativamente.	

A Participação e a Voz das Crianças na Construção do Currículo na Educação Pré-Escolar
e no 1º Ciclo do Ensino Básico