



ANA SOFIA
SEIRÔCO LADEIRA

Da escola tradicional à participação: Quais os desafios da implementação de pedagogias participativas em contextos de ensino transmissivo?

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora

Prof. Doutora Elisabete Maria Xavier
Vieira Gomes

Novembro de 2025
Versão Definitiva

ANA SOFIA
SEIRÔCO LADEIRA

Da escola tradicional à participação: Quais os desafios da implementação de pedagogias participativas em contextos de ensino transmissivo?

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Célia Maria Martins Vitorino Mestre, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

Arguente: Professora Doutora Cristina Maria Gomes da Silva, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que, como eu, acreditam que mudar a escola é dar às crianças o direito de serem ouvidas, de pensarem, de participarem e de sonharem.

AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório representa o alcançar de uma meta, e o fim de uma etapa marcante da minha vida, repleta de diversos desafios, aprendizagens e conquistas. Nada disto teria sido possível sem ter a meu lado pessoas que me apoiaram neste caminho, pelo que não poderia deixar de agradecer a todos os que fizeram parte deste.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, principalmente aos meus pais, pelo amor, pela paciência, pelo apoio constante e por acreditarem em mim, tornando tudo isto possível, bem como aos meus amigos, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela paciência e pelo constante olhar positivo nos momentos mais exigentes, proporcionando assim um desenvolvimento contínuo.

Quero igualmente agradecer à minha orientadora académica, a Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes, por toda a disponibilidade, acompanhamento e orientação, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um muito obrigado à professora cooperante, Madalena Rodrigues, por nos ter acolhido, por todo o apoio e simpatia com que me acompanhou dia a dia, nos mais diversos desafios, bem como por toda a partilha de conhecimentos e ideias. Estendo este agradecimento toda a equipa da Escola onde decorreu a investigação, pela excelente receção, pelo carinho com que me acompanharam, pela partilha de conhecimentos das diversas perspetivas.

Um muito obrigada especial, à minha colega de estágio Catarina Seco, pelo companheirismo, dedicação e interajuda constante, esta caminhada foi sem dúvida mais leve e significativa por a ter partilhado contigo.

Por fim, um profundo e especial agradecimento a todas as crianças que fizeram parte deste caminho, pelo carinho, pelas conversas, pelos sorrisos e pela disponibilidade em partilhar o seu mundo comigo. Proporcionando assim dar sentido a esta intervenção e à importância de educar, aprender com o outro e crescer em conjunto.

RESUMO

O presente relatório procura dar a conhecer os aspetos centrais da dimensão investigativa desenvolvida no âmbito do estágio curricular em 1º ciclo do Ensino Básico.

Este estudo surgiu da inquietação pessoal, de repensar a escola tradicional e de compreender como as pedagogias participativas podem transformar o modo como as crianças aprendem e se envolvem nas suas aprendizagens. Tem como objetivo compreender de que forma as pedagogias participativas podem ser integradas em contextos de ensino transmissivos e quais os desafios inerentes à sua implementação.

No que respeita à Metodologia, o estudo é de natureza qualitativa e centra-se na investigação sobre a prática. A recolha de dados foi realizada através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e áudio e da pesquisa documental.

Os resultados mostraram que a introdução de práticas participativas promoveu maior autonomia, responsabilidade e envolvimento das crianças nas decisões do grupo, reforçando o sentido de cooperação e pertença. No entanto, a implementação destas práticas revelou-se desafiante num contexto dominado por métodos transmissivos.

O Futuro da sociedade depende das crianças que hoje educamos, as pedagogias participativas são um caminho possível para tornar a escola mais democrática, inclusiva e centrada na criança.

Palavras-chave: Investigação sobre a prática, pedagogias participativas, escola tradicional, 1º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

This report aims to present the key aspects inherent to the investigative dimension developed within the scope of the curricular internship in the 1st Cycle of Basic Education.

This study emerged from a personal concern: to rethink the traditional school model and to understand how participatory pedagogies can transform the way children learn and engage in their learning processes. The main objective is to understand how participatory pedagogies can be integrated into transmissive teaching contexts and what challenges are inherent to their implementation.

In terms of methodology, the study follows a qualitative approach and is based on research on practice. Data collection was carried out through participant observation, field notes, photographic and audio records, and document analysis.

The results showed that the introduction of participatory practices fostered greater autonomy, responsibility, and involvement of children in group decisions, strengthening their sense of cooperation and belonging. However, implementing these practices proved to be challenging in a context dominated by transmissive teaching methods.

The future of society depends on the children we educate today; participatory pedagogies represent a possible path towards a more democratic, inclusive, and child-centered school.

Keywords: Research on practice, participatory pedagogies, traditional school, primary education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1 CAPÍTULO I.....	20
1.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
1.2 Do ensino transmissivo às pedagogias participativas: uma perspetiva crítica.....	20
1.3 A Participação das Crianças no Processo Educativo	24
1.4 O Movimento da Escola Moderna como modelo pedagógico potenciador de pedagogias participativas.....	27
1.4.1 Estratégias pedagógicas promotoras de pedagogias participativas	29
1.4.1.1 Trabalho em grupo e cooperação no processo de ensino-aprendizagem:	29
1.4.1.2 Parcerias:	30
1.4.1.3 Tarefas na vida do grupo:.....	31
1.4.1.4 Avaliação:	35
1.4.1.5 Diário de Turma:	36
1.4.1.6 O Conselho de Turma:	39
1.4.1.7 Tempo de Estudo Autónomo e Plano Individual de Trabalho:	42
2. CAPÍTULO 2.....	44
2.1 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
2.1.1 Opções metodológicas	44
2.1.2 Técnicas de Recolha de dados.....	48

2.1.3 Técnicas de Análise de Dados.....	52
3. CAPÍTULO 3.....	54
3.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	54
3.1.1 Caraterização do Contexto	54
3.1.2 Caraterização dos Participantes.....	55
3.1.3 Apresentação e Fundamentação da Intervenção Pedagógica.....	58
3.1.3.1 1ª Etapa: O trabalho em grupo, (semana 31/03 – 02/04):	59
3.1.3.2 2ª Etapa: Parcerias, semana (07 - 09 de abril):	61
3.1.3.3 3ª Etapa- Tarefas, semana (07 - 09 de abril)	62
3.1.3.4 4ª Etapa: Participação das crianças na avaliação da leitura e da escrita, semana (22 - 23abril).....	63
3.1.3.5 5ª Etapa: Diário de Turma, semana (28 - 30 abril):	64
3.1.3.6 6º Etapa: Conselho de turma, semana (05 - 09 de maio)	65
3.1.3.7 7ª Etapa: Tempo de Estudo Autónomo e Plano Individual de Trabalho semana (12 - 14 maio):	66
4. CAPÍTULO 4.....	68
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS.....	68
4.1.1 Procedimentos de recolha de dados	68
4.1.2 Apresentação e Discussão dos Resultados	69
5. Capítulo 5.....	96
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	105
Anexo A- “Disposição da sala”.....	106

Anexo B- “Votação para o cartaz do 25 de Abril”	108
Anexo C- “Projeto das Dinastias”	110
Anexo D- “Planificação do momento de conversa para a definição das regras de trabalho em grupo e construção do cartaz”	111
Anexo E- “Planificação do momento conversa para a Criação de Parcerias”	115
Anexo F- “Planificação do primeiro momento de conversa sobre as folhas de avaliação da Leitura e Ditados”	118
Anexo G- “Planificação do momento de conversa sobre o Diário de turma”	122
Anexo H- “Grelha de Observação”	125
Anexo I- “Diário de Turma”	129
Anexo J- “Atas do Conselho de Turma”	131
Anexo K- “Grelha de avaliação da leitura”	135
Anexo L- “Plano Individual de Trabalho (PIT)”	137
Anexo M- “Resultados obtidos na categoria A”	139
Anexo N - “Resultados obtidos na categoria B”	143
Anexo O - “Resultados obtidos na categoria C”	147
Anexo P- “Resultados obtidos na categoria D”	151
Anexo Q - “Resultados obtidos na categoria E”	154

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

MEM – Movimento da Escola Moderna

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- <i>Regras estabelecidas pelos alunos para o trabalho em grupo</i>	60
Figura 2- <i>Cartaz das Regras de Trabalho em grupo</i>	60
Figura 3- <i>Utilização das Tabelas em grupo</i>	63
Figura 4- <i>Primeiro Diário de Turma</i>	64
Figura 5- <i>Registo da Ata</i>	66
Figura 6- <i>Seleção de Ficheiros</i>	67
Figura 7- <i>Utilização do PIT</i>	67
Figura 8- <i>Registo da aluna no Diário de turma na coluna “Não gostei”</i> ...	79

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, face às transformações sociais e culturais que a sociedade portuguesa passou, questiona-se o modo como a escola se organiza e como se constrói a aprendizagem. Cada vez mais se valorizam competências como a participação, a autonomia e a responsabilidade individual e coletiva, pelo que é necessário repensar as práticas pedagógicas ainda centradas no professor como detentor de todo o saber e o aluno como recetor do conhecimento.

As pedagogias participativas surgem como uma resposta para necessidade de atribuir às crianças, um papel ativo no seu processo de aprendizagem, reconhecendo-as como seres com direitos, capaz de pensar, decidir e construir o seu próprio percurso em diálogo com os outros. Estas abordagens promovem uma escola democrática, cooperativa e inclusiva, onde aprender é participar, escutar e ser escutado.

Ao longo do meu percurso académico e pessoal, a partir experiências de voluntariado e de práticas realizadas nos estágios curriculares, construí um profundo interesse numa escola em que se aprende a aprender, onde a criança é colocada no centro do seu processo de aprendizagem.

Deste interesse surgiu a inquietação, “Será que a escola tradicional, centrada no professor, consegue realmente atender às necessidades e características de todos os alunos?”. Desta surgiu a questão problema. - **“Quais os desafios da implementação de pedagogias participativas em contextos de ensino transmissivo, simultâneo, centrado no professor?”** ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de investigação sobre a prática, procura-se compreender de que forma é possível promover práticas que deem voz às crianças e favoreçam a sua participação ativa na vida da turma e no seu processo de aprendizagem em contextos de escola tradicional. Surgindo deste modo um conjunto de questões subsequentes:

- De que modo as pedagogias participativas podem ser uma ferramenta para o/a professor/a atender às características e necessidades dos seus alunos?
- De que forma as pedagogias participativas contribuem para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem?
- Quais os desafios de uma estagiária para a implementação de pedagogias participativas num contexto de ensino transmissivo e centrado no/a professor/a?

Estas questões apontam para a compreensão de como as pedagogias participativas podem promover a construção de aprendizagens significativas, apoiar o desenvolvimento da autonomia e fortalecer o sentido de pertença e responsabilidade coletiva das crianças.

A escolha deste tema assenta, portanto, numa motivação intrinsecamente pessoal, enraizada na convicção de que uma escola que se assume como verdadeiramente democrática, deve preparar as crianças para a vida em comunidade, não valorizando apenas a transmissão de conhecimento. Acredito que educar é um ato tanto social como político, e que o papel do professor não assenta apenas na transmissão de conhecimento como protagonizado no modelo tradicional, mas sim na escuta, na valorização das diferenças e na criação de oportunidades para que cada criança possa participar, refletir e decidir. O interesse pelas pedagogias participativas consolidou-se durante o meu percurso de formação, através de diversos contextos onde foi possível observar o impacto que a autonomia, a cooperação e a responsabilidade coletiva têm no desenvolvimento integral das crianças.

A investigação desenvolveu-se durante as dez semanas de um estágio, com uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola inserida num contexto social e económico desfavorecido, no distrito de Setúbal. A professora titular da turma regia-se predominantemente pelo modelo dito tradicional de ensino, centrado no professor como detentor de

toda a responsabilidade e saberes. O estágio, sendo de intervenção, permitiu-me, explorar e implementar práticas de caráter participativo, procurei encontrar um equilíbrio entre o modelo existente antes da minha chegada e as estratégias pensadas para envolver as crianças nas decisões, na organização e na avaliação da vida da turma. Esta experiência, embora desafiante, revelou-se profundamente enriquecedora e permitiu-me refletir sobre os limites e as potencialidades de uma pedagogia que se constrói na relação, na escuta e na partilha.

As pedagogias participativas, como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), apoiam-se essencialmente na

[...] criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas. (p.13)

O Movimento da Escola Moderna (MEM), um dos modelos pedagógicos que fundamenta a minha prática, traduz estes princípios em estratégias pedagógicas que promovem a cooperação, a reflexão e a participação, através de práticas como o Conselho de turma, o Plano Individual de Trabalho e o Diário de Turma. Segundo Niza (1998), o MEM prioriza a “construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.” (p.77).

Contudo, implementar estas práticas em contextos que se regem pelo tradicional é um desafio significativo. A escola tradicional molda-se pela hierarquia, onde o professor assume o papel de transmissor e o aluno o de recetor. Estas estratégias limitam a expressão das crianças, bem como a sua autonomia e distancia-as do verdadeiro sentido de aprender: compreender o mundo e transformar a realidade através da ação. Tal como refere Santana (1999) o essencial é “permitir a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p. 20).

A pertinência deste estudo encontra-se, assim, no contributo que pode oferecer para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e democrática.

As pedagogias participativas promovem o envolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, privilegiando a sua voz, interesses e iniciativas. Segundo Seabra Carneiro (2016), “a criança é vista como um ser competente e em atividade, sendo a motivação para a aprendizagem sustentada no interesse intrínseco das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do professor (...)” (p.19). Ao proporcionar oportunidades reais de participação, a partir das quais as crianças podem escolher, argumentar, explicar o seu raciocínio e refletir sobre o seu processo de aprendizagem, estas pedagogias tornam visíveis os diferentes ritmos, necessidades e modos de aprender presentes na turma. Deste modo, estas pedagogias, poderão ser uma ferramenta fundamental para que o professor possa compreender as necessidades das crianças, ajustando as suas práticas de forma mais significativa e responsável, aproximando-se de uma prática com diferenciação pedagógica. Neste sentido, a pedagogia diferenciada surge como uma resposta coerente à diversidade revelada pela participação, já que,

“(...) [é] através da pedagogia diferenciada que se torna possível abranger várias estratégias de ensino aprendizagem, permitindo uma

maior envolvimento e participação dos alunos e alunas nas atividades, levando a que estes tenham uma maior motivação e empenho nas suas aprendizagens” (Prud’homme, 2005, citado por Clérigo et al., 2017, p.101).

Esta conceção está em consonância com os princípios contemplados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que preconiza uma educação centrada no desenvolvimento integral da pessoa, a partir da qual se constroem valores como a responsabilidade, a integridade, a liberdade e a cidadania. Este documento orientador, visa a escola, como meio de preparação das crianças para a vida numa sociedade, onde tem direito à liberdade de expressão, a tomar decisões e a participar de forma ativa, consciente e responsável. Também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2025) reforça a importância da participação, da autonomia e da cooperação como dimensões fundamentais da formação das crianças, ao evidenciar que,

educar para a cidadania consiste em habilitar as crianças e os jovens com os instrumentos necessários para explorarem plenamente os seus direitos e deveres enquanto cidadãos participativos de sociedades livres e respeitadoras dos valores constitucionais dos Estados de direito democráticos, dos princípios democráticos e dos Direitos Humanos. (p.2).

Esta visão de ensino é igualmente sustentada pelas aprendizagens essenciais de cidadania e desenvolvimento (2025), que defendem que os alunos devem aprender através da participação cooperativa e responsável, de modo que cada um se desenvolva enquanto cidadão ativo e consciente (p.2).

Assim, o presente estudo procura contribuir para a concretização destes princípios, ao investigar como a implementação de práticas participativas pode transformar o modo como as crianças aprendem, convivem e se reconhecem como sujeitos ativos da sua aprendizagem.

Do ponto de vista profissional, esta investigação representa um exercício de construção da minha identidade enquanto futura professora. O processo de investigar sobre a minha própria prática permitiu-me refletir sobre meu papel enquanto docente, vivenciar as exigências e desafios de intervir num contexto tradicional, levou-me a reconhecer e valorizar ainda mais a importância da reflexão contínua na ação docente, porque a sociedade evolui, mas a escola parece que parou no tempo, e que ainda não existe a liberdade, perspectivada na democracia em que vivemos. Niza (2012) defende que “a atuação na escola deve afirmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações” (p. 20). É nesta linha que me compreendo enquanto professora, uma profissão que se constrói na relação com o outro, no compromisso ético com as crianças e na procura constante de harmonia entre o que se ensina e o modo como se vive e se ensina.

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p. 13)

No que respeita a estrutura do presente relatório, este organiza-se em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo, corresponde ao enquadramento teórico, onde se apresentam os conceitos, princípios e autores

que sustentam o estudo. O segundo capítulo refere-se à apresentação fundamentada da metodologia de investigação e dos procedimentos utilizados na recolha e análise de dados. No terceiro capítulo, é realizada primeiramente uma caracterização do contexto e dos participantes do estudo, seguindo-se da descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da intervenção. O quarto capítulo, dedica-se à análise e discussão dos dados recolhidos, provenientes dos registos de áudio realizados ao longo da intervenção. Por fim, o último capítulo, relativo às considerações finais, apresenta uma síntese do estudo, uma reflexão sobre o mesmo, bem como o contributo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Professora-Educadora.

1.CAPÍTULO I

1.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.2 Do ensino transmissivo às pedagogias participativas: uma perspectiva crítica

O modelo tradicional de ensino consolidou-se ao longo dos anos como uma estrutura centrada no professor, na transmissão de conteúdos e na valorização da memorização. Nesta perspectiva, a escola é assumida como o espaço onde se privilegia a instrução, em que o conhecimento é entendido como algo que deve ser transmitido pelo professor e recebido pelos alunos. O aluno é visto, assim, como um recetor passivo de informação, sem capacidade de compreensão própria.

Tal como afirma Canuto (2019), nas salas de aula tradicionais, “limita-se com frequência a interação à estrutura típica de pergunta-resposta-avaliação, que estará longe de permitir um verdadeiro desenvolvimento da comunidade” (p.117). Este tipo de prática evidencia uma despreocupação com o processo educativo e a valorização da avaliação para o sucesso, onde é dada pouca ou nenhuma oportunidade aos alunos de se expressar, questionar ou participar ativamente nas decisões sobre a sua aprendizagem.

A mesma autora sublinha ainda que não nos podemos adaptar à “[...] atitude passiva que é ora permitida ora imposta aos alunos, cuja principal função é memorizar e reproduzir [...]” (Canuto, 2019, pp. 117–118). Esta conceção é incompatível com uma noção de educação voltada para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica.

Segundo a Recomendação do CNE (Conselho Nacional de Educação) “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar” (2/2021), “nas suas formas mais tradicionais, a escola desenvolveu uma cultura de transmissão de

conhecimentos de sentido único: da escola para os alunos/as, com reduzidas possibilidades de acolher as suas intervenções” (p.75). Esta relação reflete uma estrutura escolar que privilegia a instrução formal, sem espaço para participação ativa dos alunos, o que vem a dificultar a resposta à diversidade de necessidades e interesses.

Ainda segundo a mesma Recomendação, “ouvir as crianças e os jovens sobre as suas próprias aprendizagens [...] tem sido considerado, na educação tradicional, um procedimento inadequado” (CNE, 2021, p. 75). Tal pensamento reflete que a escuta ativa e o diálogo, práticas fulcrais nas pedagogias participativas, representam de algum modo questionamentos à autoridade do professor ou à organização rígida da sala de aula.

A compreensão tradicional de uma criança como “[...] um recetor e um ser humano por vir, ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo [...]” (CNE, 2021, p. 75), conduz os profissionais de educação à execução de práticas educativas centradas na transmissão de valores e saberes predefinidos. Assim, “os alunos são encarados como menos capazes de entender e de tomar posições razoáveis e responsáveis” (CNE, 2021, p. 76), o que reforça a ideia de um ser totalmente dependente do adulto e limita as possibilidades de participação e autonomia.

Este é um modelo de ensino, criticado por diversos autores, segundo Tonucci (2025),

este tipo de escola não funciona. [...] a maioria dos alunos não aprende, ou não aprende o suficiente. As competências transmitidas aos alunos são poucas e não são realmente úteis. A maior parte do conhecimento é abstrato e não é funcional para resolver os problemas reais que os alunos encontram fora da escola e depois da escola. Mais

tarde, a maioria dos alunos pouco se recorda do longo tempo que passou na escola (p.23).

Um modelo de ensino que não desperta o interesse nem o prazer de aprender, não contribui de forma benéfica para o desenvolvimento das crianças, levando muitas vezes ao chamado insucesso escolar. O desinteresse das crianças pela escola tende a ser aceite como algo normal, pois muitos pais e professores também viveram experiências semelhantes, aceitando que a dita escola “aborrecida” é algo normal. (Tonucci, 2025, p. 23)

Neste contexto, é ainda importante refletir sobre o papel do professor. Na visão do modelo tradicional este é quem possui todo o saber e é regulador do comportamento dos alunos. É este quem decide o que ensinar, tendo em conta programas e outros documentos quando e como avaliar. O seu trabalho tende a ser meramente instrutivo.

Contudo, as perspetivas contemporâneas de educação exigem uma mudança acentuada deste papel. Tonucci (2025) observa que “[...] os bons professores, [...] reconhecem os seus alunos como crianças individuais, como protagonistas da sua própria educação” (p.24), entendendo o professor como alguém que acompanha e promove o crescimento de cada criança, em vez de impor um caminho único.

Nas pedagogias participativas, defende-se exatamente esta perspetiva do papel de um professor. A esse propósito Niza (1998), defende que o papel do professor passa a ser o de apoio às decisões tomadas em cooperação, promovendo o diálogo e a resolução de conflitos de forma coletiva. Exige-se-lhe ainda “a incessante tarefa de acompanhamento, por rotação, das atividades instrumentais que desenvolvem competências complexas”, bem como a “orientação e regulação das atividades de desenvolvimento de trabalho em projetos e o apoio às aprendizagens dos alunos com necessidades específicas” [...] (Niza, 1998, p. 97).

O trabalho de apoio passa a realizar-se, frequentemente, “em colaboração com outro dos seus pares para mobilizar as vantagens multiplicadoras que a cooperação acrescenta” (Niza, 1998, p. 97). Esta perspetiva introduz uma mudança essencial, em que o professor deixa de ser a única fonte de saber para se tornar orientador das aprendizagens, facilitador de interações e promotor de ambientes colaborativos.

Esta mudança de perspetiva implica que o professor repense o seu papel,

o papel dos professores é objeto de discursos que se pautam por uma razoável ambiguidade, ainda que seja o papel de facilitador de aprendizagens que parece ser a de definição mais consensual, o que se explica pelo facto da preocupação maior do paradigma da aprendizagem ter a ver com a possibilidade das crianças aprenderem de forma autónoma (Cosme & Trindade, 2018, p. 1038).

Esta forma de estar em sala de aula exige que o professor abdique da sua responsabilidade unilateral e se transforme num mediador de aprendizagens e de relações, capaz de acolher a diversidade e de criar contextos de aprendizagem significativos para todos.

Segundo os mesmos autores, os professores encaram hoje “o desafio de responder aos desafios profissionais que têm de enfrentar em escolas que se caracterizam quer pela heterogeneidade do seu corpo discente quer pelas ambições educativas que manifestam” (Cosme & Trindade, 2018, p. 1038). Esta realidade exige uma docência que valorize a inclusão, a escuta e a partilha. Assim, ser professor requiere um exercício contínuo de reflexão e adaptação, que implica rever práticas, criar espaços de diálogo e promover a cooperação como eixo central da aprendizagem. Assim, o verdadeiro papel

de um professor não é dominar o conhecimento, mas criar condições para que cada aluno o possa construir de forma autónoma e em conjunto com os outros.

Ao confrontar o modelo tradicional de ensino com as pedagogias participativas, percebe-se que a transformação da escola passa pela redefinição do papel do professor e pelo reconhecimento das crianças como seres competentes e participantes ativas no processo educativo. Enquanto o modelo tradicional se baseia na transmissão e no autoritarismo, as pedagogias participativas propõem uma educação centrada na cooperação, na autonomia e na democracia

1.3 A Participação das Crianças no Processo Educativo

As pedagogias participativas afirmam-se como uma perspetiva educativa que coloca o aluno no centro dos processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo-o como sujeito ativo, capaz de intervir, decidir e construir o seu próprio conhecimento em diálogo com os outros. Esta visão parte da convicção de que a escola deve ser um espaço de cooperação, diálogo e democracia, onde professores e alunos constroem juntos o percurso educativo.

No contexto da educação para a democracia, Niza (1998) defende que a participação são “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra”, os quais se constroem “enquanto os alunos, com os professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (p.83). Assim, o envolvimento ativo das crianças não é apenas um direito, mas um processo construtivo do próprio ser, através do contacto com diferentes perspetivas.

A democracia, quando vista como princípio educativo, exige uma relação baseada no respeito mútuo e na corresponsabilidade, “a democracia é também a estrutura de organização que se firma no respeito mutuamente

cultivado” (Niza, 1998, p. 85). Neste sentido, a prática pedagógica deve proporcionar contextos que permitam promover a escuta, a negociação e a partilha de decisões, de modo que cada criança se reconheça como parte integrante da comunidade educativa.

A própria gestão cooperada do currículo é um dos constituintes centrais desta abordagem, implicando que alunos e professores planeiem, executem e avaliem o processo educativo em conjunto (Niza, 1998, p. 84). Assim a gestão partilhada do currículo transforma a aprendizagem num processo de construção coletiva, em que o professor atua como mediador e orientador, e não como detentor exclusivo do saber.

Também Guedes (2022), ao salientar que “a organização do cenário pedagógico, e conseqüentemente do trabalho de aprendizagem, deve contar com a participação das crianças” (p.16), reforça que, para um envolvimento ativo destas, é essencial reconhecer a sua voz e as suas decisões no planeamento e na vida da sala, promovendo deste modo o desenvolvimento da autonomia e do sentido de pertença.

Dar voz às crianças implica compreender que elas possuem ideias, opiniões e formas próprias de interpretar o mundo. Fernandes, Filipe, Liberal e Louseiro (2019), vêm concordar com esta conceção ao defender que, “Dar voz aos alunos, mais do que a criação de outra disciplina carregada de conteúdos desfasados das realidades das crianças, é um imperativo se queremos, de facto, criar cidadãos participativos e responsáveis pela construção dessa sociedade que ansiamos” (p.215). Esta perspetiva aproxima-se de uma interpretação da educação como formação em cidadania, onde o ato de aprender está intrinsecamente ligado ao ato de participar.

Esta conceção é defendida pela Recomendação do CNE (2/2021), que reforça a ideia de que dar voz às crianças, é conceder-lhes o direito a “expressar as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas

as opções que lhes digam respeito” (p.75). O que nos conduz à necessidade de olhar para a criança como um ser capaz de compreender, sugerir e contribuir para as decisões que afetam o seu quotidiano escolar.

Ainda de acordo com a mesma Recomendação, a capacidade de participação manifesta-se de forma precoce. Ainda antes do início do percurso escolar, desde tenra idade, as crianças são capazes de produzir juízos morais, reconhecer emoções, criar laços afetivos e regular comportamentos de forma a integrarem-se em grupos diversos (CNE, 2021, p. 76). Isto demonstra que a participação não deve ser vista como uma capacidade do adulto, mas como uma dimensão natural do desenvolvimento que a escola deve promover. Ainda, a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), no artigo 13, reconhece que a

criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (p. 13).

Assim, a participação assume também um carácter ético e político, ao promover o reconhecimento das crianças como cidadãs de pleno direito, com voz ativa na construção do ambiente educativo.

Deste modo, as pedagogias participativas não se reduzem a um conjunto de estratégias, mas refletem uma educação em consonância com a democracia, a igualdade e a justiça social. Como defende Niza (1998), é “princípio fundador da pedagogia da formação e da educação no MEM que os meios pedagógicos veiculem em si os fins democráticos da educação” (p.99). A participação das crianças, não se resume apenas a um objetivo da

escola, mas deve ser o próprio meio através do qual a educação democrática se concretiza.

É nesta forma de educar que assentam os princípios do modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna (MEM), que transformam os ideais das pedagogias participativas em práticas concretas para implementar em sala, que a seguir se caracterizam.

1.4 O Movimento da Escola Moderna como modelo pedagógico potenciador de pedagogias participativas

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surge como uma proposta pedagógica que concretiza, na prática, os princípios das pedagogias participativas. O MEM defende uma escola centrada na democracia, na cooperação e na autonomia das crianças, onde aprender e participar são processos indissociáveis.

De acordo com Niza (1998), no MEM valoriza-se a

construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares. Aborda-se, igualmente a organização da sala de aula, o desenvolvimento das actividades semanais, o sistema de pilotagem do trabalho de cooperação e o clima social da formação democrática. (p.77)

Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, tornando-se uma comunidade educativa onde o diálogo, a partilha e a corresponsabilidade são a base do processo de aprendizagem.

O MEM não se define como um simples conjunto de estratégias ou métodos, mas como um modelo pedagógico. Para Joyce e Weil, um modelo

é “mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências” (citados por Niza, 1998, p.2). Nesse sentido, o MEM constitui um modelo estruturador do ensino e da aprendizagem, que disponibiliza práticas para desenvolver competências em contextos de cooperação e de reflexão partilhada.

A cultura pedagógica proposta pelo MEM baseia-se numa “[...] acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p. 79). Esta conceção, reconhece o professor e os alunos como parceiros no processo educativo, que constroem o currículo de forma participada e dialogada.

Assim a comunicação é vista como um dos princípios centrais deste movimento, entendida como essencial ao desenvolvimento mental e social, ideia sustentada por Niza (1998) ao sublinhar que,

[a] comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, promovendo as aprendizagens em interacção comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos. (p.79)

Através da comunicação e do diálogo, promove-se o crescimento pessoal e social dos alunos, a construção de significados e a consolidação de uma verdadeira cultura democrática.

Deste modo, o MEM concretiza, no quotidiano da sala de aula, os princípios das pedagogias participativas, ao defender uma escola onde as

crianças aprendem de forma participativa. A gestão democrática da sala, a planificação conjunta das tarefas e os instrumentos de comunicação e reflexão coletiva permitem uma aprendizagem ativa, responsável e cooperada. É nestes princípios que se assentam as práticas implementadas durante o estágio, como se explica no capítulo 3.

A seguir apresentam-se exemplos de estratégias pedagógicas promotoras de pedagogias participativas, no quadro deste modelo pedagógico e curricular.

1.4.1 Estratégias pedagógicas promotoras de pedagogias participativas

1.4.1.1 Trabalho em grupo e cooperação no processo de ensino-aprendizagem:

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, segundo Niza (1998), tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. (p.80)

Segundo o mesmo autor, o trabalho em cooperação só é eficiente se todos os elementos do grupo tiverem atingido o seu objetivo, o que salienta uma aprendizagem interdependente, onde se constroem relações de respeito e empatia. Nesta perspetiva, “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une.” (Niza, 1998, p.80)

A cooperação é, portanto, uma relação social que implica reciprocidade entre indivíduos capazes de reconhecer e valorizar diferentes pontos de vista (Niza,

1998, p.80). Mais do que uma estratégia metodológica, é um princípio fulcral na construção de comunidades educativas centradas na democracia e na participação ativa. Arends reforça esta ideia ao afirmar que “os comportamentos e os processos cooperativos eram (por eles) entendidos como essenciais para o empreendimento humano, ou seja, como as fundações sobre as quais as comunidades democráticas sólidas se poderiam construir e manter” (citado por Niza, 1998). Esta organização cooperativa do trabalho, quando constituinte da vida de uma sala de aula, contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos, características centrais à pedagogia do MEM, bem como a outras pedagogias participativas.

Segundo Niza (1998), os alunos demonstram maior satisfação e predisposição para aprender em contextos cooperativos do que em situações competitivas. Quando organizadas em pequenos grupos, as crianças desenvolvem atitudes mais positivas face aos outros, e encontram com mais facilidade estratégias para resolver conflitos (pp. 81 e 82). Neste sentido, a cooperação não se demonstra apenas como um método de aprender em conjunto, mas também como um modo de conviver com os demais, em consonância com perspectiva de Guedes (2022), que destaca que ao darmos significado à cooperação, “[...] estamos de algum modo a focalizar a nossa atenção em determinados modos de estar em sociedade: ser solidário, ter um respeito profundo pelas diferenças de todos os seres humanos e os outros seres vivos também” (p.15).

1.4.1.2 Parcerias:

A criação de parcerias, permite envolver as crianças num processo onde o seu sucesso depende, intrinsecamente, do sucesso do outro, através do qual se estabelecem relações de interajuda e companheirismo.

Desta forma, a parceria transforma-se num espaço de aprendizagem recíproca, onde ambas as crianças aprendem e medeiam o trabalho e o conhecimento de forma simultânea. Essa relação de interdependência

favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, mas também éticas, como a responsabilidade, a escuta e o respeito pelo ritmo e dificuldades do outro. Como referem Cosme e Trindade (2016), é fundamental, “valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação (p.1043).

A criação de parcerias é uma das estruturas cooperativas que sustentam o trabalho de grupo no Movimento da Escola Moderna. Segundo Serrão et.al. (2025) “as parcerias entre alunos podem também ocorrer, bastando para isso que surjam das necessidades curriculares sentidas, contribuindo, igualmente, para a tónica de ‘ninguém ficar para trás’” (p. 147). Esta prática pedagógica valoriza a interajuda e a complementaridade de saberes, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros, partilhem estratégias, dúvidas e descobertas. Mais do que uma estratégia pedagógica, as parcerias tornam-se uma ferramenta essencial para desenvolver a autonomia, a empatia e o sentido de responsabilidade coletiva, uma vez que cada criança se envolve ativamente no processo de aprendizagem do outro.

1.4.1.3 Tarefas na vida do grupo:

No Movimento da Escola Moderna (MEM), a organização da vida em sala de aula representa a sociedade democrática protagonizada no mesmo, onde cada criança é reconhecida como um membro ativo e responsável pela construção da vida coletiva. Desta faz parte a atribuição de tarefas e responsabilidades, uma prática educativa essencial na aprendizagem e evolução das crianças, pois permite promover o sentido de pertença, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Segundo Serralha (2009), uma

“experiência de vida comunitária autossustentada, constitui-se neste modelo num dispositivo de integração dos seus membros tanto na escola como na sociedade, através das responsabilidades que os estudantes assumem no desempenho de diversificadas tarefas rotativas que a sustentam. [...]” (p.27).

Através dessas responsabilidades, as crianças vivenciam valores como a solidariedade, o compromisso e o respeito, reconhecendo-se como parte essencial do grupo. Deste modo, o desempenho das tarefas rotativas permite “transformar as crianças e os jovens em cidadãos democratas activos que se tornem construtores da humanidade” (Serralha, 2009, p. 27).

A sala de aula, passa então, a ser um espaço ativo, onde o aluno deixa de ser mero recetor de conhecimentos para se tornar agente participante na construção e organização do ambiente educativo. Nas palavras de Colombier et al.,

A classe não é mais o lugar do saber imposto, assimilado ou não assimilado, não é mais uma peça onde o único papel que se consegue manter com mais ou menos virtuosismo é o papel do aluno. Ela se torna um lugar onde se pode preencher diferentes funções, experimentar múltiplas tarefas, manter papéis diferentes (ser responsável por um passeio, fazer a tiragem do jornal, presidir o Conselho, etc.) à medida que isso for sendo desejado e que se sinta capaz de fazê-lo (citados por Serralha, 2009, p. 28)

Assim, as tarefas rotativas refletem-se em oportunidades de aprendizagem social, pois permitem às crianças assumir responsabilidades distintas e compreender as dinâmicas de cooperação do grupo.

Para que seja possível transformar a dinâmica do grupo, é fundamental que o professor permita que os alunos partilhem das suas responsabilidades, dando-lhes a oportunidade de,

experimentarem vários papéis, desencadeando nas crianças um processo de amadurecimento, que se alimenta, sistematicamente, de prestação de contas, ao grupo, dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior (Serralha, 2009, p. 28)

Ao assumir papéis ativos na rotina da sala, cada criança aprende a gerir responsabilidades, a participar nas tarefas do grupo e a refletir sobre o seu desempenho, construindo aos poucos uma consciência social, reconhecendo que a sua ação tem consequências não apenas sobre si própria, mas na vida do grupo.

Neste sentido, a opinião dos pares sobre o desempenho de cada um constitui um papel fundamental na construção de uma vida democrática, segundo Serralha (2009),

as opiniões manifestadas pelos companheiros acerca da forma como cada um realizou a sua tarefa constituem uma importante ajuda para que todas as crianças possam tomar consciência de que o bom funcionamento do grupo depende da forma como cada um desempenha as responsabilidades então assumidas. Deste modo, a participação nas tarefas rotativas não apenas reforça a autonomia individual, mas também consolida o sentido de interdependência e de responsabilidade coletiva. (p.28)

A vida democrática transforma a sala de aula num espaço de cidadania, onde segundo Serralha (2009), a participação “[...] livre, voluntária e activa de todos os membros do grupo em tarefas rotativas que sustentam a organização cooperada, permite-lhes não só fazerem as aprendizagens sociais, mas também, viver em directo os valores e os problemas da vida em democracia[...]”(p.29), deste modo as crianças aprendem a respeitar regras comuns, a tomar decisões em conjunto e a compreender que a liberdade implica também responsabilidade.

Em consonância, Borges (1961), afirma que “a escola é dos alunos e a cada um caberá uma tarefa específica para que o todo possa funcionar harmoniosamente.” (citado por Serralha, 2009, p.28). Ao atribuir tarefas às crianças estamos a reconhecer-lhes o direito e o dever de participar, permitindo que a escola se organize como uma comunidade de prática, onde a aprendizagem é construída coletivamente.

De acordo com Niza (2012), “todos os alunos devem participar no planeamento, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares.” (p.24). Esta partilha de responsabilidades encontra o princípio da gestão cooperada do currículo defendido no MEM, ao envolver as crianças em todos os níveis da vida escolar. O mesmo autor enfatiza ainda que a aprendizagem no MEM “dispensa a função ensinante das lições formais iguais para todos, em favor de uma prática vocacionada para assumir a heterogeneidade como recurso fundamental” (Niza, 2012, p. 24). Esta perspectiva valoriza a individualidade e a diversidade, reconhecendo a cooperação e o convívio cultural como condições essenciais ao desenvolvimento cognitivo e social.

Incluir as crianças na gestão das tarefas e da rotina escolar reflete-se numa prática pedagógica coerente com os valores do MEM e das pedagogias participativas. O ato de participar ativamente no quotidiano da turma, permite a cada criança desenvolver a sua autonomia, sentido de responsabilidade e a

consciência do seu papel no grupo. Através da vivência democrática e cooperada da rotina, as crianças aprendem a ouvir, a decidir, a partilhar e a respeitar o outro, aprendizagens fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, solidários e críticos.

1.4.1.4 Avaliação:

A avaliação, entendida como parte integrante do processo educativo, deve ser concebida não apenas como um momento de verificação, mas como um espaço de aprendizagem, diálogo e reflexão. A partir desta perspectiva, a voz das crianças assume um papel central. Tal como refere o Conselho Nacional de Educação (2021) “a voz dos/as alunos/as é também decisiva nos processos de avaliação pedagógica” (p.76), sendo indispensável que os alunos sejam reconhecidos como participantes ativos na construção e interpretação dos seus percursos de aprendizagem.

Tradicionalmente, a avaliação é encarada como uma responsabilidade exclusiva do professor, o que limita as oportunidades de autorregulação e de envolvimento consciente por parte das crianças. Contudo, “a participação das crianças e dos jovens revela-se igualmente importante no domínio da avaliação de conhecimentos, tradicionalmente da total responsabilidade do/a professor/a”, uma vez que “a avaliação integra o próprio processo de aprendizagem, quer como instrumento de autorregulação quer como regulação dialógica, sendo decisiva para construir conhecimento e para promover um desenvolvimento autónomo e em cooperação (CNE, 2021, pp. 76-77).

Esta conceção encontra correspondência na visão democrática e cooperativa do MEM, que compreende o planeamento e a avaliação como momentos formativos e partilhados entre professor e alunos. Como defende Niza (1998), “a relação democrática de que falamos no MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal

parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas [...] e integram todo o processo de aprendizagem” (p.84). Assim, avaliar é também um exercício de corresponsabilidade, em que as crianças se tornam coautoras do seu próprio percurso educativo.

A avaliação faz parte do processo de ensinar e aprender e deve ajudar a compreender o percurso de cada criança, orientando-a melhorar e a crescer. Como refere, Cosme (2018) é importante “construir uma relação congruente entre o ato de ensinar e de aprender e o ato de avaliar” (p. 86), ou seja, avaliar deve servir para orientar e acompanhar, e não apenas para medir resultados. Assim sendo, se os/as alunos/as participam no processo de ensino-aprendizagem, devem também participar na avaliação que lhes subjaz. A avaliação pode assumir diferentes funções, mas todas devem ajudar o professor a compreender os alunos, o seu percurso e as suas conquistas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, é essencial valorizar “o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”, (Diário da República, 2016, p. 89). Assim, a avaliação deve ir além dos testes e fichas, deve reconhecer o esforço, a participação e a responsabilidade de cada criança. Quando há espaço para a autoavaliação e a coavaliação, as crianças aprendem a refletir sobre o que já sabem, o que precisam de melhorar, a encontrar estratégias para o fazer.

1.4.1.5 Diário de Turma:

O Diário de Turma constitui-se como uma ferramenta central na intervenção pedagógica do MEM, este proporciona um espaço de expressão livre, estruturada de forma simples, onde as crianças podem manifestar sentimentos, opiniões e necessidades, sem julgamentos pejorativos, de uma forma não exposta, promovendo a participação ativa na vida da sala. Como destaca Garcia (2010), “O Diário de Turma é um instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através do qual é

implementado o princípio da participação democrática, na vida da escola e, futuramente, na sociedade.” Este é, portanto, um instrumento que promove a democracia e a corresponsabilidade no processo educativo.

O diário de turma vai além de ser considerado um mero registo, é através dele que se conta a história de uma turma, preservando memórias e a própria cultura construída ao longo do tempo, permitindo refletir simultaneamente o percurso individual de cada criança e a evolução do grupo enquanto comunidade educativa. Segundo Niza (1991), “Mais do que um instrumento de 'interpelação social', na organização da escola, concebo-o hoje, como a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola.” (p.27). O mesmo autor acrescenta que o diário de turma favorece a regulação social do grupo e promove o recurso frequente de negociações para solucionar inquietações, aspetos fundamentais numa abordagem de educação cooperada e democrática.

O diário permite ainda a articulação entre o desenvolvimento individual e coletivo, possibilitando que os alunos reflitam sobre o seu próprio trabalho, a contribuição que oferecem à turma e sobre o desempenhado do grupo ao longo das semanas. (Niza, 1991) enfatiza que,

O Diário completa e influencia igualmente os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos trazidos à turma na resolução dos seus problemas quotidianos e nos progressos culturais e de desenvolvimento enquanto grupo social em educação. É importante, portanto, não desvincular o desenvolvimento individual do desenvolvimento do grupo construtor da instrução e da educação escolar que é a turma com o professor ou professores respetivos (p. 28)

O diário de turma permite ainda uma participação ativa das crianças na reconstrução das regras sociais da sala, permitindo-lhes compreender o

valor dessas regras na regulação do comportamento individual e na vivência coletiva:

Ao Diário de Turma como instrumento curricular: a) que cria o espaço de participação activa da criança na (re)construção de regras sociais nas suas salas, abrindo caminho à descoberta pessoal do seu sentido e valor para a regulação do comportamento próprio e da vivência quotidiana em grupo. (Vieira, 2004, p. 6)

Ainda Garcia (2010) reforça que se trata de um “instrumento mediador que assegura o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo.” (p.7).

Neste sentido, o Diário de Turma assume um papel crucial nos conselhos de turma, é a partir deste que se desenlaça todo o conselho. Como refere Niza (1991),

O Diário de Turma é, em síntese, o motor do Conselho de turma... instrumento fundamental [que] torna o Conselho o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas; o centro do controlo institucional da execução das actividades e dos projectos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento; o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo. (p.28).

Deste modo, o Diário de Turma cumpre múltiplas funções pedagógicas: é um instrumento de comunicação, reflexão, regulação social e preparação democrática, fortalecendo a participação das crianças e preparando-as para os Conselhos de Turma, momento em que os registos realizados no diário se transformam em ações coletivas, consolidando a cultura democrática e participativa na sala de aula.

1.4.1.6 O Conselho de Turma:

No MEM, o Conselho de Turma assume-se como um dos pilares fundamentais da vivência democrática e cooperativa na escola. Trata-se de um momento de participação ativa, de partilha e de corresponsabilização, onde o grupo, gere coletivamente a vida da turma, tanto a nível social como curricular. Segundo Niza (1998), “trata-se de gerir colegialmente, em Conselho, tudo o que à turma respeita” (p.86).

O Conselho é, assim, um momento onde se concretiza uma síntese articulando a análise e avaliação da semana, através das experiências do grupo. De acordo com Niza (1991),

O Conselho abre e encerra os ciclos de trabalho diário, semanal ou outros. O Conselho é assim um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência. É o momento de síntese e chave da abóbada da construção educativa de cada um dos subgrupos sociais (turmas) que constituem a escola (p.28)

. É neste espaço que os alunos participam na tomada de decisões, discutem problemas, sugerem melhorias e colaboram na gestão das aprendizagens, tornando-se coautores do seu próprio processo educativo.

A dinâmica do Conselho está intimamente ligada a outros instrumentos do modelo, nomeadamente o Diário de Turma, que atua como mediador e suporte à reflexão. Niza (1991) sublinha que “no Conselho, porém, para além da regulação do grupo, mediada pelo Diário, processa-se também a programação e a avaliação do trabalho” (p.28). Assim, o Diário não suporta apenas registo do percurso da turma, mas orienta e enriquece o

trabalho do Conselho, dispondo de dados concretos sobre acontecimentos significativos e sugestões para o planeamento coletivo. Esta relação simbiótica entre Diário e Conselho reflete o princípio da autogestão cooperada, fundamental na pedagogia do MEM.

O Conselho de Turma configura-se, portanto, como o centro da vida democrática da sala, onde se concretiza a aprendizagem da participação, da tomada de decisões através da negociação para alcançar um acordo e da responsabilidade da vida social do grupo. Niza (1998) destaca que “em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” (p.92). Este processo não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também potencia a construção de competências sociais e morais. Ainda o mesmo autor enfatiza que “em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos”, ao permitir que cada um tenha voz e espaço para expressar opiniões, necessidades e sentimentos.

Nesta linha, Fernandes, Filipe, Liberal e Louseiro (2019) reforçam a dimensão democrática do Conselho ao afirmarem que este constitui, a célula principal que promove o exercício democrático da participação social. Numa comunidade que permite que cada elemento expresse livremente as suas opiniões, necessidades, sugestões, receios e tudo o mais que lhe fizer sentido, todos sabem que contam com um conjunto de pares e também com o professor para interagir consigo, de forma autêntica, não coerciva, mas fortemente motivada pela necessidade de o fazer avançar, como cidadão, como aluno e como pessoa singular, que merece ser vista nas suas especificidades (p.222).

Deste modo, o Conselho promove uma convivência baseada no diálogo, no respeito mútuo e na cooperação, condições essenciais para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos.

O Conselho de turma, segundo os mesmos autores (2019), é [...] a instância reguladora por excelência, que compreende todos os momentos da semana em que os alunos, em conjunto com o professor, discutem a vida da turma, nas dimensões social e curricular, de modo que os processos de trabalho e as regras de vida do grupo permitam que todos alcancem o sucesso. (p.223).

Esta perspetiva reforça a ideia de que o Conselho não é um momento da semana, mas um método de regulação e aprendizagem coletiva, que contribui para a construção de um clima de confiança, solidariedade e corresponsabilidade, potenciado deste modo uma educação democrática.

Importa ainda destacar o valor discursivo e reflexivo que o Conselho encerra. Como refere Niza (2010),

o modo como vimos privilegiando as formas sociais do discurso, o pensamento discursivo de um grupo, nas trocas do que pomos em comum – obras, pensamento, saberes e linguagens – é algo que nos desafia para o muito que ainda temos por fazer. (p.3)

O Conselho, ao favorecer o discurso coletivo, a negociação e a partilha de saberes, transforma a sala de aula num espaço de construção cultural e social, onde aprender é, simultaneamente, um ato de comunicação e de cidadania.

O Conselho de Turma representa de forma implícita a participação democrática no MEM, sendo o lugar onde se materializam os valores da cooperação, da autonomia e da responsabilidade partilhada. É neste, que cada

aluno encontra um espaço seguro para exercer a sua voz, aprender com os outros e compreender o valor do diálogo e da escuta como práticas essenciais da vida em comunidade.

1.4.1.7 Tempo de Estudo Autónomo e Plano Individual de Trabalho:

O MEM integra duas práticas interligadas que beneficiam a construção da autonomia, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e o Plano Individual de Trabalho (PIT), as quais permitem organizar o trabalho e gerir o currículo de forma cooperada.

Fernandes, Filipe, Liberal e Louseiro (2019) consideram que o TEA “o momento privilegiado para estudar, aprender e reaprender, produzir e treinar os conteúdos explorados nos momentos de trabalho participado pela turma, nos projetos e nas demais situações de aprendizagem e interação.” (p.226). Este tempo, deve ser integrado na rotina semanal, é normalmente dedicado à superação de dificuldades e consolidação de conhecimentos, permitindo a cada aluno avançar de acordo com o seu próprio ritmo e necessidades. Assim, o TEA representa um espaço de autorregulação e de autorresponsabilidade, no qual os alunos planeiam, realizam e avaliam as suas tarefas, tornando-se agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

Esta é uma prática pedagógica que promove a construção da consciência individual sobre o processo de aprender. Deste modo, os alunos aprendem de forma motivada, refletem sobre as suas dificuldades e aprendem a tomar decisões de forma consciente, partindo dos seus interesses e necessidades. Tal como Santana (1999) sustenta, o trabalho individual. “permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p.20). Esta perspetiva vai ao encontro dos princípios defendidos no MEM, no sentido em que a autonomia não se constrói de forma individualizada, mas através da cooperação.

Associado ao Tempo de Estudo Autónomo, surge o Plano Individual de Trabalho (PIT), um instrumento que permite regular o percurso de cada aluno durante a semana. De acordo com Niza (1998), “o plano individual de trabalho [...] é um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo.” (p.98) Este instrumento protagoniza-se como um registo do plano semanal individual de cada aluno, que articula o planeamento, a realização das atividades e a sua posterior avaliação, permitindo ao aluno visualizar o seu progresso e refletir criticamente sobre o seu desempenho. Fernandes, Filipe, Liberal e Louseiro (2019) reforçam esta ideia ao descreverem o PIT como “o documento regulador do TEA, em que se articula o planeamento, a realização das atividades e a sua avaliação, como um espelho da ação de cada aluno ao longo da semana.” (p.226)

A articulação existente entre o TEA e PIT enfatiza uma gestão cooperada do currículo, princípio defendido no MEM, em que o professor assume o papel de orientador e mediador, acompanhando o processo de aprendizagem de cada aluno e incentivando-o à autorregulação. Esta estrutura pedagógica promove a corresponsabilidade e a tomada de consciência, permitindo que os alunos aprendam a gerir o tempo, estabelecer prioridades e avaliar os seus próprios progressos. Além disso, o trabalho autónomo contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de tomar decisões conscientes, valores centrais de uma educação democrática.

Neste sentido, o TEA e o PIT não se limitam a ser instrumentos organizativos, mas representam um método de ensino-aprendizagem, perpetuado na pedagogia do MEM, onde se reconhece o aluno como sujeito do seu próprio processo educativo, permitindo que a escola se torne um espaço de independência intelectual e social, onde cada aluno aprende a aprender, em diálogo constante consigo, com os outros e com o mundo.

2. CAPÍTULO 2

2.1 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O capítulo que se segue procede à revisão da questão de investigação e dos respetivos objetivos, apresentando de forma fundamentada o enquadramento metodológico adotado. Explicita ainda as técnicas de recolha de dados aplicadas, bem como os procedimentos e métodos de análise de dados previstos.

O presente estudo alicerça-se na seguinte questão-problema: **Quais os desafios da implementação de pedagogias participativas em contextos de ensino transmissivo, simultâneo, centrado no professor?** A partir desta questão central, surgem as seguintes questões de investigação subsequentes: **“De que modo as pedagogias participativas podem ser ferramenta para o/a professor/a atender às características e necessidades dos seus alunos?”**, **“De que forma as pedagogias participativas contribuem para o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem?”** e **“Quais os desafios de uma estagiária para a implementação de pedagogias participativas num contexto de ensino transmissivo e centrado no/a professor/a?”**, estas visam compreender de que forma as pedagogias participativas contribuem para que as crianças assumam um papel ativo na sala de aula, permitindo ao professor/a identificar e responder às suas necessidades.

2.1.1 Opções metodológicas

A investigação qualitativa tem vindo a afirmar-se como uma abordagem imprescindível para a compreensão dos fenómenos humanos, sociais e educacionais. Ao contrário da investigação quantitativa, centrada em variáveis determináveis e em estatísticas, a investigação qualitativa procura compreender o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências,

explorando contextos naturais e complexo (Bogdan & Biklen, 1994). É precisamente essa procura por sentidos, interpretações e significados que distingue esta abordagem.

Segundo Amado (2017), “a problemática centra-se na decifração do “significado dos fenómenos” para os sujeitos investigados; a descrição e a frequência destes fenómenos poderão apenas ser um caminho para se chegar àqueles significados mais profundos, expressos em conceitos e metáfora” (p.119). Os dados recolhidos, nesta perspetiva, são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), exigindo um tratamento interpretativo exigente, mais do que estatístico.

Numa prática de investigação qualitativa, o investigador ocupa um lugar central, Afonso (2014) sublinha “(...) a necessidade de reconhecer, explorar e investir a experiência concreta e a personalidade do investigador no trabalho de pesquisa que se pretende realizar” (p.48). Ainda segundo o mesmo autor, ao contrário do papel de um observador neutro, o investigador é um ator social ativo, cuja história pessoal e profissional influencia inevitavelmente a forma como interpreta a realidade. Deste modo, este tipo de investigação requer uma relação intrínseca entre a experiência pessoal do investigador e a sua problematização face ao contexto, promovendo uma reflexão crítica e contínua sobre o papel do próprio investigador no processo de construção do conhecimento.

Amado (2017) alerta para o facto de o indivíduo por de trás do investigador, se tornar no principal instrumento de investigação, sendo necessário desenvolver competências como saber ouvir, respeitar o silêncio, agir com humildade, honestidade e garantir a confidencialidade. A subjetividade do investigador, é um ponto a favor da investigação, deve ser reconhecido, refletido e eticamente orientado.

Complementando esta perspectiva, Herzog adverte que “a aprendizagem dos métodos qualitativos não se converta num procedimento simplista, mas se traduza numa atitude reflexiva dos futuros investigadores, acompanhada por uma forte confiança no porquê e no como de todo o processo” (citado por Amado, 2017). Trata-se, portanto, de uma prática que exige constante autorreflexão, consciência crítica e abertura à complexidade do real.

Importa ainda sublinhar, tal como refere Afonso (2014), que esta abordagem pode representar uma mais-valia por permitir ao investigador ter um olhar mais fidedigno e não sustentado nos pressupostos da cultura organizacional e profissional do contexto. Deste modo, o investigador qualitativo pode, paradoxalmente, aceder a compreensões mais profundas, uma vez que não está totalmente comprometido nas mesmas lógicas institucionais.

A investigação qualitativa não é apenas um método, mas um posicionamento crítico perante o contexto. Amado (2017) reforça que, independentemente das técnicas e estratégias escolhidas, a pessoa por de trás do investigador permanecerá sempre em torno da subjetividade dos participantes, numa tentativa de compreender os significados que estes atribuem às suas ações e experiências. Esta imersão exige sensibilidade, empatia e uma escuta ativa das vozes dos sujeitos, respeitando o seu tempo, as suas palavras e os seus silêncios.

Ao longo do processo de investigação, procurei assumir o papel de professora/estagiária investigadora, tendo sempre em consideração o contexto específico em que o projeto foi implementado. Esta vertente de intervenção revelou-se fundamental para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre a aplicabilidade e os impactos das práticas baseadas em pedagogias participativas. Permitiu-me, assim, refletir criticamente sobre a minha própria intervenção pedagógica, adotando um papel ativo nas sessões

e promovendo uma educação centrada na autonomia da criança, tanto no espaço escolar como no seu processo de aprendizagem. Esta abordagem valorizou a participação efetiva das crianças na vida do grupo, dando-lhes voz e reconhecimento, permitindo-me simultaneamente, enquanto investigadora, ajustar os métodos utilizados às características e necessidades concretas das crianças envolvidas.

Neste sentido, a investigação qualitativa revela-se como a abordagem metodológica mais apropriada para responder às questões delineadas para o presente estudo, uma vez que permite uma compreensão aprofundada das dinâmicas educativas, valorizando as experiências, interpretações e vozes dos diferentes intervenientes no processo pedagógico. Assim, será esta a metodologia adotada ao longo de todo o processo investigativo, de modo a captar a complexidade e a riqueza do contexto educativo em que as práticas participativas se desenvolvem.

Embora o estudo tenha assumido uma natureza essencialmente qualitativa, no decorrer da análise surgiu também uma vertente quantitativa, destinada a complementar a interpretação dos dados. Como refere Afonso (2014), “os valores que expressam a informação quantitativa resultam de um processo de medição de variáveis, através do qual se atribuíram números em função de regras pré-estabelecidas” (p. 124). Assim, a análise quantitativa permitiu traduzir em valores numéricos determinadas ocorrências observadas, como as manifestações de participação, autonomia ou cooperação nas falas das crianças. Tal como defende Amado (2017), “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (p. 223). Deste modo, esta abordagem contribuiu para reforçar a consistência da análise qualitativa, permitindo uma

compreensão mais ampla e integrada da influência das pedagogias participativas nas aprendizagens das crianças.

2.1.2 Técnicas de Recolha de dados

No que diz respeito ao processo de recolha de dados, realizado ao longo do desenvolvimento da presente investigação centrada na prática, foram selecionadas técnicas próprias da abordagem qualitativa. Uma vez, que esta vertente permite a análise aprofundada dos comportamentos, com base na observação direta e contextualizada, bem como na consideração das experiências, perceções e interpretações dos participantes envolvidos no estudo.

As técnicas de recolha de dados selecionados para o presente estudo foram a observação participante (não estruturada) e a pesquisa e análise documental. A escolha destas técnicas justifica-se pela sua adequação à abordagem qualitativa, permitindo aceder a dados ricos e contextualizados, compreender práticas pedagógicas em ação e captar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências no âmbito das pedagogias participativas

Segundo Aires (2015), “[a] observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp.24-25), sendo considerada a técnica de recolha de dados que melhor garante a veracidade da informação recolhida. De acordo com Afonso (2014), esta é “[...] uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (p.98). Neste sentido a observação permite ainda segundo Aires (2015) aprofundar o conhecimento das culturas dos grupos estudados e assegurar a credibilidade dos resultados ao recorrer a fontes diretas, facilitando deste modo o registo de informações não-verbais relevantes para a compreensão do contexto,

proporcionando ao investigador uma aproximação mais autêntica à realidade observada.

No que diz respeito ao tipo de observação utilizado ao longo da investigação, optei pela observação participante, não estruturada, como principal técnica de recolha de informação. Esta abordagem permitiu-me obter dados essencialmente descritivos, resultantes da minha atuação enquanto professora estagiária, acompanhando de forma direta e contínua a evolução de cada aluno, bem como do grupo, mediante as diferentes propostas desenvolvidas. Segundo Correia (2009), a observação participante “[é] uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, (...) que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva” (p. 31).

Através da observação participante, foi possível recolher um conjunto diversificado de informações sobre os intervenientes, bem como evidências relevantes das ocorrências fundamentais para o desenvolvimento do estudo. A observação centrou-se, sobretudo, nas práticas associadas à promoção da autonomia já evidenciadas no contexto educativo, com o objetivo de identificar eventuais potencialidades desses hábitos, a partir de uma perspetiva holística. Para tal, recorri a diferentes técnicas de observação, como uma grelha de observação (cf. Anexo A), registos fotográficos, registos de áudio, notas de campo e material reflexivo, os quais possibilitaram uma compreensão e descrição mais aprofundada das situações vivenciadas no contexto educativo.

Os registos fotográficos revelaram-se uma componente fundamental para documentar evidências dos processos desenvolvidos nas diferentes propostas, funcionando como testemunhos visuais do percurso investigativo e do progresso observado. Além disso, permitiram complementar a reflexão pós-atividade através de uma análise mais atenta e detalhada.

Os registos de áudio foram utilizados, sobretudo, em momentos em que se tornou imprescindível captar as intervenções das crianças, nomeadamente durante os momentos de conselho de turma e em situações de tomada de decisão coletiva. Estes registos revelaram-se fundamentais para complementar e aprofundar a reflexão sobre as dinâmicas do grupo e a participação ativa dos alunos.

Ao longo de todo o processo investigativo, foi realizado o registo de notas de campo, culminando na execução de um diário de bordo, o qual funcionou como um registo reflexivo de todo o percurso investigativo.

No decorrer de toda a investigação, foram registadas notas de campo que, segundo Bogdan & Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Ainda de acordo com os mesmos autores, estas são fundamentais para auxiliar o investigador a “(...) pensar os problemas metodológicos e a tomar decisões acerca deles” (p.166). As notas de campo concretizadas culminaram na elaboração de um diário de bordo, o qual assumiu a função de registo reflexivo e sistemático de todo o percurso da investigação. No contexto da investigação qualitativa, este instrumento revelou-se fundamental para promover a autorreflexão crítica, permitindo-me enquanto professora/estagiária investigadora acompanhar, interpretar e reavaliar continuamente as minhas práticas e decisões com base nas vivências que tive em contexto ao longo do processo investigativo. Bogdan e Biklen (1994) defendem que, o diário de bordo constitui uma ferramenta essencial para organizar o pensamento do investigador, uma vez que possibilita o acompanhamento contínuo do processo de investigação, a compreensão das alterações ao cronograma em prol dos dados recolhidos, assim como a perceção do impacto que esses dados exercem sobre a perspectiva e decisões do próprio investigador.

No que diz respeito à recolha documental realizada no âmbito desta investigação, esta incidiu sobre os diários de turma, as atas dos conselhos de turma, as respetivas avaliações realizadas pelos alunos, dos ditados e leituras realizadas, bem como os Planos Individuais de Trabalho (PIT) desenvolvidos durante os momentos de estudo autónomo.

O diário de turma (cf. Anexo B), assume-se como um dos principais elementos de recolha documental nesta investigação, pois permitiu coligir informações sobre a livre expressão das crianças, como é o caso das suas opiniões sobre as atividades realizadas semanalmente.

As atas dos conselhos (cf. Anexo C), foram também recolhidas e analisadas com o objetivo de caracterizar e compreender a perspetiva das crianças em momentos de assunção de responsabilidade de registar, de forma autónoma, as decisões coletivas.

Também foram recolhidos e analisados os registos de avaliações dos ditados realizadas pelos pares construídos nas parcerias A recolha destes registos permitiu-me analisar o desenvolvimento da autonomia na revisão textual e comparar as autoavaliações feitas pelos alunos com a minha própria, aprofundando a compreensão do seu processo avaliativo.

De forma semelhante, os registos de avaliação da leitura (cf. Anexo D), enquanto mais um elemento da recolha documental, permitiu-me compreender o nível de escuta ativa demonstrado pelas crianças, bem como acompanhar a sua progressiva evolução nessa competência. Este instrumento revelou-se fundamental para evidenciar não só a atenção e compreensão durante as leituras, mas também a forma como cada criança se posicionava perante os textos e as interações geradas a partir deles.

O Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. Anexo E), assume um papel central nesta investigação. A recolha destes instrumentos possibilitou-me a análise da capacidade das crianças em refletirem sobre a sua própria

aprendizagem, identificando as suas principais dificuldades e selecionando, de forma autónoma, as atividades mais adequadas às suas necessidades.

Todas as técnicas de recolha de dados utilizadas assumiram um papel fundamental no desenvolvimento da presente investigação, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre o meu papel enquanto professora/estagiária investigadora, bem como sobre as observações realizadas ao longo do processo. A articulação entre os dados obtidos por meio das diferentes técnicas e as reflexões registadas, essencialmente no diário de bordo, tal como referido anteriormente permitiu uma conjugação coerente da informação, promovendo a uma maior veracidade nos resultados e facilitando a contexto.

2.1.3 Técnicas de Análise de Dados

Com o presente estudo, pretendo, enquanto professora/estagiária investigadora, analisar a evolução da participação dos alunos desde o início da minha intervenção até ao final do período de estágio. Esta análise será baseada nas minhas observações e nos diversos instrumentos que implementei, com o objetivo de compreender de que forma estes contribuíram para a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem e na vida quotidiana do grupo.

Nesse sentido, recorri à análise de conteúdo, por se considerar o método mais adequado face aos critérios que se pretendem avaliar. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.31), a mesma autora afirma ainda que este tipo de análise “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (p.31). Deste modo, entende-se que a análise de conteúdo não se limita a um tipo de dados específicos, sendo esta versatilidade uma característica vantajosa para a presente investigação, dada a variedade de dados recolhida. Também Quivy & Campenhoudt (1998), destacam as vantagens da análise de

conteúdo, sublinhando que esta permite o estudo de dados implícitos — uma perspectiva que converge com a de Bardin. Para tal, é fundamental que o/a professor/a-investigador/a mantenha um distanciamento crítico em relação às interpretações pessoais e espontâneas, assegurando maior rigor e controlo no processo investigativo, uma vez que esta técnica se baseia em comunicações registadas em suportes materiais.

Revela-se, assim, uma técnica adequada ao presente estudo, não só pela diversidade de elementos materiais identificados na recolha documental, os quais, na sua maioria, desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da presente investigação, mas também por possibilitar uma análise reflexiva dos dados recolhidos, baseados na comunicação e em materiais, “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” (Bardin, 1977, p. 30).

3. CAPÍTULO 3

3.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1.1 Caracterização do Contexto

A instituição na qual decorre o presente estágio é uma unidade pública que, alberga as valências de Educação Pré-escolar com capacidade para duas salas e 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispondo de três grupos por ano de escolaridade, totalizando 12 salas. Enquanto unidade educativa, assume um papel fundamental na formação académica e cívica dos alunos, promovendo “(...) um ambiente onde todos se sintam valorizados, motivados e apoiados no seu processo de aprendizagem” (Agrupamento de Escolas, 2024-2027, p. 4), garantindo deste modo a qualidade, a equidade e a inclusão no acesso ao ensino.

Localiza-se no concelho de Almada, o Projeto Educativo do Agrupamento destaca a forte ligação da escola ao seu contexto local, bairrista, tendo “(...) um contexto socioeconómico desfavorável, a média de escolaridade dos pais é inferior a nove anos (8,84) e das mães um pouco mais de dez anos (10,3) (...)” (Agrupamento de Escolas, 2024-2027, p. 6). Além disso, o documento menciona ainda o aumento contínuo da população estrangeira sendo mais significativo nos últimos anos, o que contribui para uma crescente presença de várias etnias e culturas (Agrupamento de Escolas, 2024-2027), também observável no grupo onde decorre a prática pedagógica.

No que respeita a organização da sala (cf. Anexo A) na qual decorre a intervenção, as mesas encontram-se dispostas em três filas horizontais combinadas por uma fila vertical, além de um grupo de cinco mesas no lado esquerdo. As paredes albergam diversos materiais pedagógicos, o quadro branco está acompanhado de um projetor suspenso, permitindo o uso de

recursos multimédia. No fundo da sala, existe uma zona destinada ao professor. As janelas amplas permitem a entrada de luz natural.

3.1.2 Caracterização dos Participantes

A prática pedagógica está a ser concretizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico com um grupo de 4.º ano, constituído por vinte e seis alunos. Destes alunos, treze são do género feminino e treze são do género masculino, com idades compreendidas entre 9 e 12 anos.

De acordo com o Plano de Turma, é possível constatar que a turma alberga uma considerável diversidade de nacionalidades, sendo que doze alunos apresentam nacionalidade portuguesa e além destes existem alunos com nacionalidades indiana, síria, cabo-verdiana, angolana, moçambicana e guineense. Destes alunos três encontram-se matriculados em Português Língua Não Materna (PLNM), sendo que uma das alunas residia noutra país e terá integrado a turma recentemente, pelo que devido à diferença na língua, ainda apresenta muitas dificuldades na leitura e por consequência na compreensão dos conteúdos em todas as áreas, apresentando necessidades de aprendizagem ao nível do 1.º ano de escolaridade, de modo a minimizar estes constrangimentos, a mesma usufrui de medidas universais e apoio individualizado e foi referenciada à equipa da EMAIE.

Ainda de acordo com o Plano de Turma, a turma integra quatro alunos abrangidos por medidas seletivas previstas pelo Decreto-Lei 54/2018. Sendo um destes, uma aluna com mutismo seletivo, que não estabelece comunicação com figuras adultas, apenas comunica por gestos, acenos de cabeça e desenhos, demonstrando algumas dificuldades de aprendizagem. Esta aluna dispõe de um plano de ação entre o Agrupamento de Escolas e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI-APPCDM de Lisboa), de Psicologia, bem como de medidas seletivas e adaptações ao processo de avaliação. Para além desta aluna, há ainda um aluno repetente, que demonstra instabilidade emocional, o que se acaba por refletir no seu comportamento e na interação

com os demais, encontra-se com medidas seletivas, adaptações ao processo de avaliação e usufrui de apoio de psicologia por parte do CRI, uma vez por semana. Existe ainda um aluno com fragilidades visuais e dificuldades de concentração, usufruindo de medidas seletivas, adaptações ao processo de avaliação, terapia da fala e psicomotricidade, uma vez por semana. Por fim, há ainda um aluno, com um atraso de desenvolvimento, que se reflete mais na área do Português, em semelhança aos restantes alunos também este usufrui de medidas seletivas e adaptações ao processo de avaliação. Importa ainda referir que estes quatro alunos são acompanhados por uma professora de Educação Especial três vezes por semana, dentro e fora da sala.

Na turma, existem também outros quatro alunos que beneficiam de apoio com uma professora de apoio educativo.

Em concordância com as observações realizadas em contexto de estágio, pode-se afirmar que se trata de um grupo de alunos bastante interessados e com um grande gosto em aprimorar a sua aprendizagem, no âmbito da sua participação ativa, na realização autónoma de pesquisas e apontamentos, bem como na projeção de novos projetos. A relação entre os alunos é bastante positiva, entremudam-se de forma rotineira, apesar de toda a diversidade presente, é um grupo unido e colaborador. Importa ainda realçar que os alunos com mais dificuldades são estrategicamente sentados de forma a serem apoiados por alunos mais autónomos.

3.1.2.1 Caracterização das práticas participativas observadas no contexto de estágio

Em virtude do tema da investigação, o presente subcapítulo apresenta uma caracterização do contexto onde decorreu o estágio, procurando compreender de que forma a organização do espaço, as práticas pedagógicas e as dinâmicas de grupo influenciam a participação das crianças e a construção de aprendizagens significativas.

No contexto no qual decorreu o estágio, é possível observar alguns hábitos relacionados com a participação ativa dos alunos na vida quotidiana da sala e do grupo. No que se refere à organização da sala, não há áreas delimitadas nem ficheiros de atividades disponíveis para as crianças. No entanto, os materiais existentes estão acessíveis para que os alunos os utilizem de forma autónoma. Estes têm à sua disposição folhas brancas e pautadas, borrachas, um afia de turma, régua, todos os cadernos e manuais, além dos seus dossiês, onde arquivam os trabalhos de maneira independente.

As crianças são ativamente envolvidas na gestão quotidiana do grupo, através da distribuição das tarefas (Encarregados de turma, quadro, marcação dos almoços e presenças, distribuição dos leites e lanches, dos cadernos, diário e de TPC, bem como dos Manuais) realizada todos os meses, pela professora titular, tendo em conta as necessidades de cada aluno. As decisões relacionadas com o grupo são tomadas em parceria com as crianças, especialmente no que diz respeito aos projetos em que a turma está envolvida. Através de diálogos e votações para alcançar consensos, como na escolha do melhor desenho para representar o cartaz da turma em homenagem aos 51 anos do 25 de abril (cf. Anexo B).

Além disso, é dada liberdade aos alunos para propor e organizar novos projetos com o apoio da professora. Um exemplo é o projeto referente às quatro dinastias de Portugal, para o qual os alunos escolheram cada um o seu rei e realizaram a sua pesquisa individual através da elaboração de cartazes que estão atualmente expostos na escola (cf. Anexo C). No entanto, as decisões relativas aos conteúdos trabalhados diariamente e à avaliação dos alunos, são tomadas exclusivamente pela professora titular. Contudo, observou-se que, ao introduzir novos conteúdos, a maioria dos alunos recorre de forma autónoma a um bloco de notas para registar anotações e realiza pesquisas após as aulas, aprofundando os seus conhecimentos, dados recolhidos através de partilhas realizadas em sala.

A professora utiliza um método de ensino centrado no uso de manuais e fichas de trabalho, projeta esses materiais no quadro e explica a proposta aos alunos. Após a conclusão das atividades por todos, realiza a correção coletiva no quadro. No fim de cada conteúdo escreve um resumo de estudo no quadro para que as crianças efetuem o registo nos cadernos. As fichas de avaliação são utilizadas como ferramentas para consolidar os conteúdos e identificar dificuldades dos alunos, não influenciando na classificação final, que se baseia unicamente no desempenho demonstrado em sala de aula.

Tal como referido na caracterização dos participantes, para apoiar os alunos com maiores dificuldades a professora adota estratégias de diferenciação pedagógica, adaptando as atividades às suas necessidades por meio de fichas diferenciadas e do uso do manual inclusivo. Além disso, estas crianças estão sentadas estrategicamente ao lado de colegas com menos dificuldades, de modo a promover a entreaajuda entre os alunos.

Importa ainda referir que a professora utiliza alguns instrumentos de pilotagem como registo de ditados e leituras, contudo as crianças não são envolvidas neste processo de registo.

3.1.3 Apresentação e Fundamentação da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica teve o objetivo de intensificar a participação ativa das crianças, tanto na vida do grupo como no seu processo de aprendizagem, tomando como referência as evidências de envolvimento observadas nos processos e atividades destacados anteriormente neste capítulo.

A ação pedagógica concebida no âmbito do presente estudo não se estruturou, num primeiro momento, a partir de uma calendarização rígida, mas em torno de uma listagem de atividades previamente elaborada e, posteriormente, ajustada em função da observação do contexto, realizada por meio de uma grelha de observação previamente construída (cf. anexo H). Esta observação teve como referência a rotina da sala e as necessidades dos alunos,

permitindo-me identificar situações emergentes ao longo do estágio e promover a conseqüente adaptação das práticas, o que culminou na definição de um cronograma flexível para a implementação das atividades, garantindo que o processo se desenvolvesse o mais possível de forma gradual e em conformidade com o ritmo das crianças. Neste sentido, a ação concentrou-se na promoção de uma participação mais ativa das crianças, tendo-se procurado ampliar a sua intervenção em momentos de diálogo, tomada de decisão e processos avaliativos, tanto ao nível do grupo como individualmente.

Importa ainda destacar que, ao longo da prática pedagógica, eu e a minha colega de estágio colaborámos no planeamento e desenvolvimento das atividades, orientando-nos pelo modelo pedagógico e curricular do MEM.

O modelo de ensino vivenciado na sala de aula, anterior à nossa chegada, dificultou, em certa medida, a articulação entre a prática pedagógica da professora cooperante e as metodologias por nós propostas. A abordagem da professora cooperante seguia predominantemente o método tradicional, embora fosse possível identificar, em algumas estratégias, indícios da metodologia que pretendíamos implementar. A sala configurava-se como um espaço parcialmente livre, proporcionando um ensino estruturado, mas com momentos de autonomia e exploração por parte das crianças.

A apresentação das atividades que se segue decorre da consulta e análise das planificações e do diário de bordo, complementada pela revisão dos diferentes registos áudio, visuais e escritos produzidos ao longo da intervenção pedagógica.

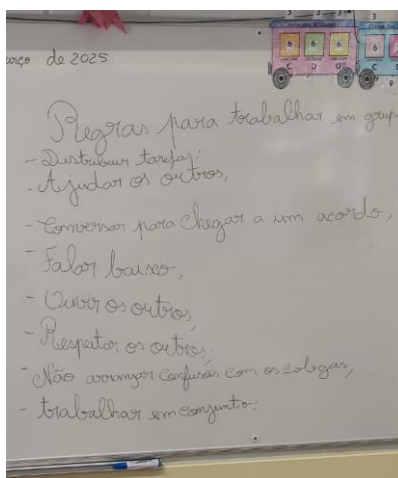
3.1.3.1 1ª Etapa: O trabalho em grupo, (semana 31/03 – 02/04):

Como intervenção inicial, considerou-se fundamental, antes de propor qualquer atividade em pares ou em pequenos grupos, trabalhar com a turma o significado de trabalhar em grupo e identificar, em conjunto, as regras que consideravam importantes para esse tipo de trabalho. Esta necessidade advém do facto de a turma, habitualmente, desenvolver as tarefas de forma

individual, ainda que algumas decisões fossem tomadas coletivamente. Neste sentido, tornou-se pertinente criar um momento de diálogo, de modo a escutar a voz dos alunos e a promover a sua participação ativa na definição de regras de convivência e cooperação. (cf. Anexo A) Dessa conversa resultaram as regras apresentadas abaixo (cf. figura 1).

Figura 1

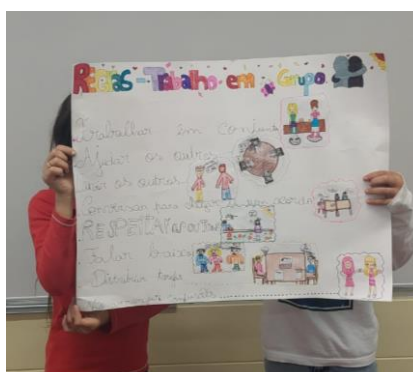
Regras estabelecidas pelos alunos para



Em seguida, definiu-se em articulação com os alunos, a forma como as regras seriam expostas na sala. Chegámos, então, ao consenso de que a melhor opção seria a construção de um cartaz. (cf. Figura 2) Como a participação de todos era considerada fundamental, tornou-se necessário distribuir as tarefas. Para tal, os alunos decidiram coletivamente quais seriam essas tarefas e quem as realizaria, tendo em conta os gostos e preferências de cada um.

Figura 2

Cartaz das Regras de Trabalho em grupo



Em seguida, em articulação com a turma, foram constituídos grupos de trabalho mensais, os quais seriam reorganizados no início de cada mês. Nesta primeira fase, optámos pela criação de cabeças de grupo, que, em cooperação com a turma, escolheram os restantes membros, seguindo uma sugestão da professora titular, dado que os alunos já estavam familiarizados com este método de organização. Durante este processo, a intervenção das estagiárias centrou-se na moderação e orientação dos diálogos entre os alunos, sem imposição de regras previamente definidas, uma vez que se intencionava que as crianças tomassem as suas próprias decisões de forma tão autónoma quanto possível, de modo que, no do mês seguinte, pudessem refletir sobre as escolhas efetuadas e assumir novas decisões de forma mais consciente.

3.1.3.2 2ª Etapa: Parcerias, semana (07 - 09 de abril):

Observou-se que os alunos recorriam frequentemente a nós estagiárias, figuras adultas para resolver dificuldades e discordâncias com os colegas. Diante dessa dependência surgiu a necessidade de estimular a cooperação e a autonomia entre eles, ajudando-os a criar estratégias próprias para enfrentar os desafios do dia a dia. Neste sentido foram criadas em conjunto com os alunos parcerias de trabalho, ou seja, os alunos iriam ter um outro colega agregado a si, e que quando precisassem de ajuda, de esclarecer alguma dúvida, ou trabalhar em pares, numa primeira instância deveriam recorrer ao seu parceiro a fim de encontrar uma solução para a sua inquietação.

A criação de parcerias entre colegas surge, assim, como uma estratégia intencional para fomentar a cooperação e a autonomia. Esta prática vai ao encontro dos princípios defendidos pelo MEM, que valoriza não apenas estas competências, mas também a construção conjunta do conhecimento, aspetos que encontram suporte no enquadramento teórico.

Pretendia-se que as crianças entre elas formassem as parcerias consoante as dificuldades e necessidades de cada um (cf. Anexo B), mesmo que isso implicasse movimentarem-se da sala ou alterar lugares, já que a sala deve ser um espaço livre para a aprendizagem. Contudo, esta estratégia adotada do modelo pedagógico e curricular do MEM, revelou-se um pouco difícil de conciliar com o método tradicional utilizado pela professora titular, pelo que a solução encontrada, foi as parcerias serem colegas próximos para que as crianças não necessitassem de se levantar.

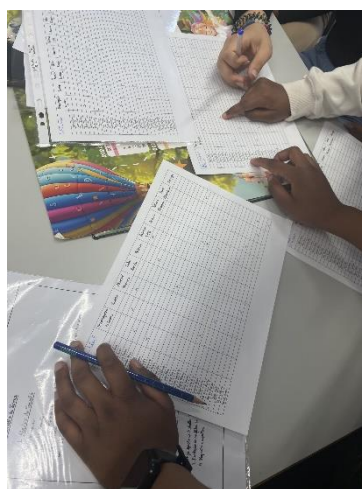
3.1.3.3 3ª Etapa- Tarefas, semana (07 - 09 de abril)

Como referido anteriormente, um dos principais focos da intervenção consistiu em promover a participação ativa dos alunos na vida do grupo, o que se revelou fundamental não apenas nos processos de decisão coletiva, mas também na rotina diária da turma. Com base na observação rigorosa já mencionada no início deste subtópico, tornou-se necessário aprofundar o envolvimento das crianças nas rotinas existentes antes da nossa chegada, a atribuição e concretização de tarefas. Tendo em conta que algumas funções raramente eram realizadas ou eram assumidas quase exclusivamente pela professora titular, enquanto outras permaneciam repetidamente nas mesmas crianças ao longo do tempo, aspetos que se encontram descritos com mais detalhe no capítulo dedicado à contextualização. Nesse sentido, a turma passou a reorganizar mensalmente as tarefas, garantindo a sua execução efetiva. Os alunos passaram, assim, a responsabilizar-se pelo registo das presenças e dos almoços, atividades que anteriormente não desempenhavam e que, segundo eles próprios se tornou entediante, como se evidenciou na observação de G: “Quem faz os almoços não faz nada” (1/04/2025). Além disso, os encarregados de turma passaram a assumir responsabilidades acrescidas, não apenas em relação ao grupo, mas também no apoio a nós professoras sempre que necessário.

Na primeira reorganização das tarefas, verificou-se alguma dificuldade em recordar quais os alunos que já tinham realizado determinadas funções. Nesse sentido, elaborei tabelas onde foi possível registar todas as tarefas desempenhadas por cada criança desde o mês de março, data da nossa chegada (cf. figura 3).

Figura 3

Utilização das Tabelas com as tarefas mensais



Esta prática vai ao encontro dos princípios defendidos pelo MEM, que valoriza participação ativa dos alunos na vida diária do grupo e o seu papel nas decisões coletivas, aspetos fundamentados no enquadramento teórico. Acresce ainda que este tipo de registo se aproxima dos instrumentos de pilotagem propostos no quadro do MEM, permitindo o acompanhamento da vida da turma.

3.1.3.4 4ª Etapa: Participação das crianças na avaliação da leitura e da escrita, semana (22 - 23abril)

Com o avançar da intervenção, tornou-se necessário envolver as crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Para tal, decidiu-se começar pela participação na avaliação, nomeadamente nos ditados e nas leituras. Numa primeira fase, antes de realizarem a avaliação, apresentou-se às crianças os instrumentos de avaliação utilizados, explicando o seu

funcionamento e analisando os critérios de avaliação presentes. A partir desse momento, de quinze em quinze dias, as crianças passaram a avaliar os ditados e as leituras do seu parceiro, previamente definido nas parcerias. Para uma primeira utilização destes instrumentos de avaliação, optei por recorrer a um texto simples e curto, com o intuito de este primeiro contato se refletisse mais numa testagem dos instrumentos para que as crianças pudessem se familiarizar com os mesmos. (cf. Anexo C)

Depois da primeira utilização das folhas de avaliação, percebi que muitos dos conceitos presentes eram difíceis para as crianças compreenderem. Isso ficou evidente no diálogo seguinte:

Professora estagiária Sofia: Então é o que é que será expressividade?

EM: Não sei

AM: Se ele explica aquilo que está a dizer.

MU: Professora parecer ser a mesma coisa que a entoação.

Professora estagiária Sofia: É parecido, mas não é a mesma coisa.

Perante esta dificuldade, decidi criar tabelas com conceitos mais simples e claros (cf. Anexo K).

Com estas novas tabelas, as crianças começaram a compreender melhor os termos e a participar de forma mais confiante na avaliação. Ainda assim, este processo gerou alguns constrangimentos, o que é natural, pois trata-se de uma prática que exige tempo, adaptação e continuidade para que as crianças se familiarizem verdadeiramente com ela.

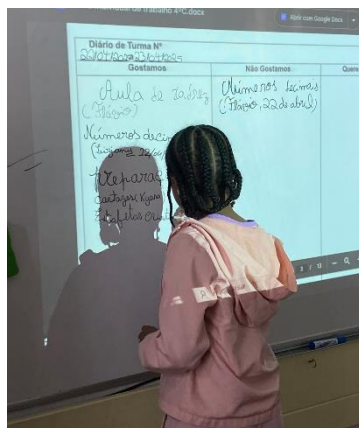
3.1.3.5 5ª Etapa: Diário de Turma, semana (28 - 30 abril):

Em continuidade, tornou-se necessário criar uma ferramenta que respondesse às necessidades das crianças, permitindo-lhes expressar-se, serem ouvidas e encontrar estratégias para a resolução dos conflitos, particularmente frequentes nos momentos de recreio. Com este propósito,

Figura 4

Primeiro Diário de Turma

implementei o diário de turma (cf. figura 4), como espaço de comunicação livre e espontânea.



Numa primeira abordagem, realizei um momento de conversa (cf. Anexo G) com o grupo e preenchemos o primeiro diário de turma no quadro em conjunto, com o objetivo de apresentar o funcionamento do diário de turma e de explicar de que forma este poderia ser utilizado de maneira autónoma, livre e espontânea. Deste modo, as crianças puderam compreender que o diário não se limitava a um registo escrito, mas se constituía como um espaço de partilha, de reconhecimento das suas necessidades e de construção conjunta de soluções.

A partir desse dia, o diário ficou sempre na parede e as crianças foram escrevendo nele ao longo da semana. Depois, era lido e discutido no conselho semanal, e assim continuou até ao final da minha intervenção.

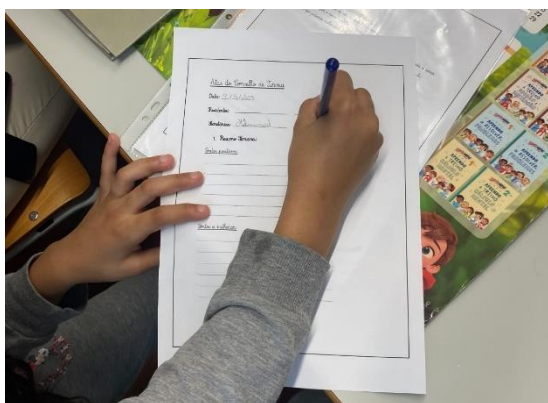
3.1.3.6 6º Etapa: Conselho de turma, semana (05 - 09 de maio)

Tornou-se necessário criar um momento semanal dedicado exclusivamente às decisões e assuntos da turma, de modo a concentrar a atenção das crianças num espaço específico, evitando que estes temas fossem tratados de forma dispersa ao longo da semana. Para tal, propus às crianças a realização de Conselhos de Turma semanais, às quartas-feiras, liderados por

presidentes escolhidos por elas. Além disso, foram também selecionados dois secretários, igualmente eleitos pelos colegas, com a responsabilidade de registrar, na ata, todos os pontos positivos e a melhorar, bem como as decisões e estratégias a adotar na semana seguinte (cf. figura 5).

Figura 5

Registo da Ata



Nos Conselhos, realizava-se a leitura e discussão dos diários de turma, à reorganização mensal das tarefas e grupos, e a leitura da ata do conselho anterior, de forma a confirmar o registo perante a turma, avaliar os progressos alcançados e refletir sobre a estratégias adotadas.

3.1.3.7 7ª Etapa: Tempo de Estudo Autónomo e Plano Individual de Trabalho semana (12 - 14 maio):

Com o tempo, tornou-se necessário criar um momento específico para que os alunos pudessem trabalhar nas suas próprias dificuldades, especialmente com a aproximação das provas moda e dos testes de avaliação. Nessa fase, os dias eram ocupados essencialmente a lecionar novas matérias, pelo que restava pouco espaço para consolidar as aprendizagens anteriores. Neste sentido surgiu o tempo de estudo autónomo, uma hora semanal na qual as crianças trabalhavam, através de ficheiros organizados por áreas e conceitos (cf. figura 6), estruturados por anos de escolaridade, de modo a responder às necessidades de cada aluno.

Figura 6

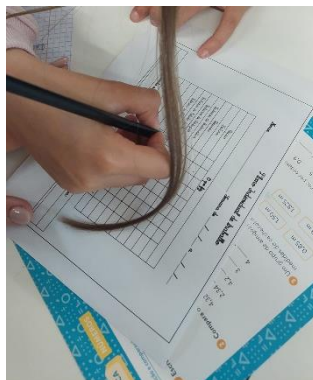
Seleção de Ficheiros



Posteriormente, tornou-se necessário implementar o Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. figura 8) para que, numa fase inicial, as crianças pudessem registar o trabalho realizado durante o tempo de estudo autónomo. Mais tarde, o PIT foi complementado com uma segunda tabela, na qual alunos passaram a anotar o que pretendiam desenvolver nesse período, o que facilitou significativamente a seleção dos ficheiros.

Figura 7

Utilização do PIT



Devido às avaliações escolares só foi possível realizar o tempo de estudo autónomo e o PIT durante três semanas, sendo que numa dessas semanas a sessão não chegou a durar uma hora, ocorrendo apenas no tempo que sobrou após uma atividade.

4. CAPÍTULO 4

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

No presente capítulo, pretende-se, numa primeira instância, descrever o procedimento utilizado para a recolha dos testemunhos das crianças, no sentido de compreender a influência das pedagogias participativas no seu processo de aprendizagem. Posteriormente, é apresentada uma análise qualitativa e reflexiva dos dados recolhidos, articulando-os com os fundamentos teóricos que se revelaram mais pertinentes para a compreensão dos fenómenos observados.

4.1.1 Procedimentos de recolha de dados

Para o processo de recolha de dados, como descrito no Capítulo 2, optei por uma abordagem qualitativa de carácter interpretativo, para tal recorri à observação participante (não-estruturada) e à recolha de registos diretos das interações ocorridas no decorrer da intervenção respeitante à presente investigação.

Desta forma, foi-me possível aceder a dados consistentes e contextualizados, o que me permitiu realizar uma análise aprofundada das dinâmicas de grupo, das relações estabelecidas e das aprendizagens construídas ao longo da intervenção.

A recolha de dados decorreu durante o período de estágio, tendo sido realizada ao longo dos diferentes momentos de participação desenvolvidos na turma, nomeadamente, os Conselhos de Turma, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), a organização das tarefas e as parcerias de ajuda. Para tal, realizei registos de áudio, notas de campo e recorri a diferentes materiais que acompanhavam as práticas, como o “dossiê de turma”, no qual foram

arquivados todos os registos realizados ao longo das semanas, que documentaram de forma fiel as interações entre as crianças e entre estas e nós professoras estagiárias.

Os registos áudio foram particularmente relevantes, pois é nestes que se baseia a maioria da análise de dados, pois estes possibilitaram-me captar as vozes das crianças de forma autêntica, permitindo-me realizar uma análise mais pormenorizada das suas intervenções, opiniões e reflexões acerca das atividades realizadas. Estes registos constituem, assim, a principal fonte de dados do presente capítulo, complementados pelo registo do diário de bordo e pelas observações diretas realizadas por mim no decorrer das intervenções.

A opção por este tipo de recolha encontra suporte nas ideias dos autores, mencionadas no capítulo 2, que defendem que a observação participante permite recolher dados de forma contínua a partir do contato direto com a prática, mais ricos e fidedignos, pois estes não são influenciados por opiniões e pontos de vista exteriores às crianças, permitindo ao investigador compreender a realidade tal como ela se manifesta.

Deste modo, os dados apresentados e analisados neste capítulo emergem da escuta atenta das vozes das crianças e da observação das suas ações em contexto real, procurando compreender de que forma as pedagogias participativas influenciaram as suas aprendizagens, a sua autonomia e o funcionamento enquanto grupo.

4.1.2 Apresentação e Discussão dos Resultados

No presente subcapítulo, será apresentada a voz das crianças registada nos áudios gravados ao longo do estágio de intervenção e especialmente nos momentos coletivos de participação e de tomada de decisão. Estes registos foram transcritos e foram objeto de análise de conteúdo categorial do seu conteúdo.

Como mencionado no capítulo 2, referente à metodologia de investigação, recorreu-se a análise de conteúdo como ação preliminar, esta tem uma base qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa foi a base principal do estudo, tendo sido a partir desta que construí e interpretei as categorias de análise. As categorias definidas: **Participação ativa na vida do grupo e nas tomadas de decisão; Atitudes de cooperação e empatia com o outro; Organização do trabalho e autonomia; Consciência da evolução individual e coletiva e Desafios/obstáculos da implementação de pedagogias participativas**, foram definidas durante a análise das falas das crianças, procurando identificar temas que surgiam frequentemente e que se relacionam diretamente com os objetivos do estudo e com os princípios das pedagogias participativas.

Através desta abordagem, procurei compreender a importância das pedagogias participativas nas aprendizagens das crianças, bem como os desafios emergentes da sua implementação em contextos tradicionais. A análise qualitativa permitiu-me interpretar as falas das crianças com profundidade, valorizando o sentido das suas experiências, o modo como perceberam a participação no grupo e o impacto destas práticas no seu desenvolvimento individual e coletivo.

A abordagem quantitativa surgiu apenas numa fase posterior, como complemento da análise com o objetivo de analisar quantas vezes as crianças manifestaram determinadas atitudes ou opiniões, como os momentos em que expressaram a sua opinião, participaram nas decisões da turma, realizaram tarefas de forma cooperativa ou assumiram um papel ativo na sua aprendizagem. Esta dimensão quantitativa permitiu-me reforçar e ilustrar a análise qualitativa, evidenciando a regularidade e a relevância das situações em que as pedagogias participativas estiveram presentes na dinâmica da turma.

4.1.2.1 Categoria A – Participação ativa na vida do grupo e nas tomadas de decisão:

A participação ativa das crianças na vida do grupo e nas tomadas de decisão constitui um dos pilares centrais das pedagogias participativas, que desenvolvi ao longo da minha intervenção. Com base neste princípio procurei construir um ambiente escolar, como um espaço onde se valoriza a democracia, todos têm voz e responsabilidade no seu próprio processo educativo, mas também na vida do grupo. De acordo com o descrito no capítulo 1, Enquadramento Teórico, o desenvolvimento de uma relação democrática em contexto escolar pressupõe “a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende planeamento e a avaliação como operações formativas) na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem.” (Niza, 1998, p. 84)

Antes da minha chegada, percebi que a participação das crianças era reduzida, raramente a suas opiniões eram consideradas, tanto nas decisões do grupo, como nas avaliações e rotinas diárias. Esta constatação foi o ponto de partida para a construção da subcategoria- Expressar a sua Opinião.

Os resultados obtidos na categoria A (cf. Anexo A), evidenciam uma mudança gradual, no decorrer dos conselhos de turma e momentos de trabalho cooperativo. As crianças passaram não só a expressar com mais frequência as suas opiniões sem receio, como também passaram a participar ativamente na resolução de problemas e na tomada de decisões coletivas.

Como se evidencia na fala de L durante o primeiro conselho de turma, ao afirmar, “*Mas eu não gostei do meu par*” (9/05/2025), expressando o seu desagrado de forma clara e confiante, tal como AL no quarto conselho, ao dizer, “Eu acho que quando alguns colegas falam alto, atrapalham os outros que estão a tentar concentrar-se. Eu gosto quando fazemos silêncio, porque assim eu consigo pensar melhor.” ou quando o DI no decorrer da conversa para a realização do cartaz das regras de trabalho em grupo, partilha uma

sugestão, “*Depois que o título do cartaz estiver feito, e as regras feitas nós podemos fazer desenhos a demonstrar as regras.*” (7/04/2025). Estas intervenções demonstram exemplos que as crianças começaram a reconhecer o valor da sua voz, percebendo que havia espaço para ouvir e comunicar, onde as suas ideias e sugestões eram ouvidas e tidas em consideração. Estas manifestações de opinião revelam que escuta ativa e diálogo, permitem às crianças expressar sentimentos e avaliar situações vividas, e evidenciam a evolução da consciência do papel de cada um na organização e funcionamento da turma. Dar voz às crianças é “criar cidadãos participati-vos e responsáveis pela construção dessa sociedade que ansiamos.” (Fernandes et al., 2019, p.125).

Outra dimensão que surgiu foi a Consciência de Responsabilidade e sentido de grupo, uma das unidades de registo mais representativas desta subcategoria, foi a intervenção de K, perante um conflito entre colegas, no decorrer do primeiro conselho:

“Nos grupos nós temos que ter união e não briga. Então, hã, vocês não então vocês, quando nós vamos escolher agora os grupos, vocês não podem ficar juntos, porque nós estamos aqui para aprender, não é para brigar, nem para discutir, porque nós somos um grupo. Então, como somos um grupo, somos colegas, nós temos que nós temos que respeitar. Nada de gritarem com os outros, nada de brigarem. Nós estamos aqui para ajudar, porque senão não íamos, vocês não iam estar em grupo. Então, eu acho melhor vocês dois pedirem desculpas um ao outro. Ó, EM vamos pede por favor pedir desculpa à E, e E pede por favor pedir desculpa ao EM.” (9/05/2025)

Nesta fala de K, verifica-se uma reação significativa aos conflitos do grupo, que promoveu a união e incentivou os colegas a refletir sobre a

importância do respeito, da ajuda e da cooperação, acabando por fortalecer a convivência e as competências sociais da turma. Esta atitude demonstra uma consciência de grupo enquanto comunidade educativa, refletindo deste modo o desenvolvimento de competências sociais e éticas, nomeadamente a empatia, a responsabilidade e o sentido de pertença. Conforme defende Niza (1998), é através da gestão cooperada das relações e das decisões que se formam cidadãos democráticos, capazes de agir de modo responsável e empático.

Outras falas, também relevaram o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e corresponsabilização, no processo de aprendizagem, como o exemplo de DJ no decorrer do primeiro conselho, *“Eu gostei, mas também não correu tão bem, porque nós ficamos a falar alto”* (9/05/2025), e de K durante o quarto conselho, *“Nós precisamos aprender a respeitar mais, principalmente quando estamos em grupo. Se um colega erra, não é para rir, é para ajudar, porque se não ajudarmos, o grupo não melhora.”* (28/05/2025). Esta observação mostra que ao reconhecerem o que correu bem e o que ainda precisam de melhorar, as crianças começaram a avaliar as suas próprias ações e as do grupo, refletindo sobre as mesmas. Esta reflexão vai ao encontro da perspetiva de que *“a avaliação integra o próprio processo de aprendizagem [...] como regulação dialógica”* (CNE, 2021, p. 77).

Deste modo, pode verificar-se, que a participação das crianças, assumiu um papel dinâmico e pedagógico, envolvendo-as no seu processo de aprendizagem, mas também na construção e evolução de todos.

Tendo em conta a abordagem quantitativa, que vem complementar estas conclusões, ao longo do estágio ocorreram 11 situações de partilhas de opinião, e 10 demonstrações de responsabilidade e sentido de grupo, em ambos os casos o valor é bastante aproximado de metade de número de alunos da turma, o que pode significar que mais de metade da turma adotou estas práticas e que as mesmas valorizaram o seu processo de aprendizagem.

A voz ativa das crianças nos momentos de conselho e de decisões, tornaram-se essenciais para construir uma cultura de turma, com diálogo, escuta ativa, corresponsabilidade e cooperação. Este envolvimento permitiu a cada criança, ter um papel essencial no funcionamento da turma e compreender que o sucesso do grupo depende da responsabilidade e respeito de todos. Esta perspectiva encontra-se fundamentada por Serralha (2009), ao afirmar que “[...] o bom funcionamento do grupo depende da forma como cada um desempenha as responsabilidades então assumidas” (p. 28)

4.1.2.2 Categoria B – Atitudes de cooperação e empatia com o outro:

A cooperação e a empatia são pilares fundamentais das pedagogias participativas, que procurei desenvolver na minha prática, uma vez que a aprendizagem se constrói em interação com os outros e através das relações que se estabelecem no grupo. Como refere Serralha (2009), a escola é um espaço de vida cooperada, que se reflete num “[...] dispositivo de integração na sociedade dos seus membros mais jovens, pois ao prepará-los pelas vivências de hoje aperfeiçoa e consolida a democracia do futuro.” (p. 29). Assim, criar oportunidades para que as crianças ajudem, compreendam e respeitem os colegas é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da consciência social.

Neste sentido, a sala de aula reflete um espaço de aprendizagem social, onde as relações são tão ou mais importantes que conteúdos escolares.

Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: Respeito e inclusão e Empatia com o outro. Ambas representam atitudes e valores cruciais para o desenvolvimento individual e coletivo, bem como para a construção de um ambiente cooperativo, democrático e seguro.

4.1.2.2.1 Subcategoria: Respeito e inclusão

O respeito e a inclusão são valores fundamentais para o bom funcionamento vida em grupo, cada criança deve sentir-se valorizada e aceita tal como é. As falas das crianças, presentes nos resultados obtidos na categoria B (cf. Anexo B) demonstram uma compreensão progressiva de que o respeito não se limita a seguir regras impostas, mas consiste em reconhecer e aceitar o outro com todas as suas características.

Um exemplo marcante é a fala de A, durante o primeiro conselho:

“Ah, que temos de respeitar a colega e também temos de brincar com ela.”(9/05/2025)

Esta afirmação é aparentemente simples, mas reflete uma consciência de inclusão e de valorização do brincar em conjunto, mostrando que brincar também é aprender, e que não basta apenas respeitar os colegas, é necessário inclui-los nos diversos momentos do dia à dia, dentro e fora da sala, só assim se torna possível construir um grupo cooperativo. O respeito não se baseia então, apenas no cumprimento das normas, mas na vontade de acolher o outro, criar laços e promover o bem-estar comum.

Outro momento relevante foi a fala de K, após um conflito no primeiro Conselho de Turma:

“Na turma nós sempre aprendemos com a professora que nós temos de nos aceitar todo mundo. Nós podemos ser ah amarelo, vermelho, mas nós somos todos iguais. Nós não devemos estar a excluir ninguém porque nós somos uma turma, uma união.”(9/05/2025)

Esta intervenção surge num momento de tensão e acaba por ser um veículo de autorregulação coletiva. K demonstra não só compreender a importância de aceitar o outro, mas expõe os seus valores, para uma tentativa de gestão de uma situação real de conflito. Esta consciência traduz o que

Serralha (2009) designa como “viver em direto os valores e os problemas da vida em democracia” (p.29).

Assim, o respeito e a inclusão demonstram ser aprendizagens sociais significativas, que fortalecem o sentimento de pertença e consolidam um grupo baseado na aceitação e no reconhecimento do outro.

4.1.2.2.2 Subcategoria: Empatia com o outro

A empatia, e a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, é uma competência socioemocional que se desenvolve através da convivência e da reflexão sobre as próprias ações, neste sentido torna-se essencial a sua existência num contexto participativo e democrático, por vezes para compreendermos as atitudes dos que nos rodeiam, temos de ser capazes de nos colocar na pele, e refletir perante essa perspetiva. As falas das crianças, obtidas nos resultados da categoria B (cf. Anexo B) revelam que esta é ainda uma dimensão que se encontra em progressiva construção, demonstram já uma preocupação com o bem-estar e os sentimentos dos colegas.

A fala de LI no decorrer do quarto conselho, é particularmente reveladora neste sentido:

“Quando a E estava nervosa na apresentação, eu disse-lhe que estava tudo bem, que todos nós erramos. Assim ela conseguiu continuar.” (28/05/2025)

Nesta situação, LI assume uma postura de mediação e cuidado, tentando transmitir a confiança e segurança necessária para que a colega se sinta capaz de continuar a apresentação de forma pacífica e sem receios. Esta atitude de proteção e compreensão demonstra a construção de uma consciência empática, que se reflete no modo como as crianças se escutam e procuram apoiar-se mutuamente.

Também nas parcerias de trabalho se observaram manifestações de empatia, As falas de DI e A são ilustrativas:

DI: *“Pensar como é que nós fazemos e depois tentar ajudar ele com a forma como ele faz.”*(7/04/2025)

A: *“Pedimos para explicar como é que ele faz e não faz. E também nós podemos entender que às vezes podemos fazer da mesma forma que ele faz.”*(7/04/2025)

Estas falas evidenciam não só a capacidade de comunicação mas também cooperação, mostrando que não basta apenas ensinar, é necessário aprender em conjunto, reconhecendo que há várias formas válidas de resolver um mesmo problema. Tal como defende Niza (2012), a escola deve promover o , “[...] valor cognitivo da controvérsia conceptual através da linguagem», desencadeando «novas formas de tutoria entre os alunos», baseadas na colaboração e reciprocidade solidária.” (p. 25).

Neste contexto, a empatia assume-se como uma ferramenta da cooperação e da aprendizagem significativa, fortalecendo as relações entre pares e permitindo que o grupo se torne mais coeso e solidário.

A análise quantitativa desta categoria revelou que as manifestações de respeito, inclusão e empatia, foram demonstradas por 12 crianças, surgindo de forma espontânea nos momentos de resolução de conflitos e nas atividades coletivas. Esta constatação reforça a ideia de que as pedagogias participativas criam espaços de diálogo e de escuta onde os alunos aprendem a reconhecer-se uns aos outros como parceiros de aprendizagem.

4.1.2. 3 Categoria C – Organização do trabalho e autonomia

A organização do trabalho e a promoção da autonomia das crianças foram aspetos base, da minha intervenção pedagógica no sentido de construir um ambiente educativo participativo e cooperado. Desde o início da intervenção, procurei que as rotinas da turma refletissem uma estrutura clara, mas flexível, que permitisse às crianças compreender e assumir gradualmente responsabilidades sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Esta perspectiva parte da minha convicção de que a autonomia não se ensina de forma direta, constrói-se, em contextos que convidam à participação, à liberdade de escolha e à reflexão sobre o que fazemos e sobre quem nos rodeia, e a influência que temos na aprendizagem uns dos outros. Tal como refere Niza (1998), a autonomia é uma construção contínua, que se desenvolve através da participação real das crianças na gestão do seu trabalho e da vida do grupo.

Antes da minha intervenção, como referido no capítulo 3 – Caracterização do Contexto, observei que as decisões relacionadas com as rotinas da turma, como a escolha de tarefas, bem como a sua execução e a organização do tempo, eram maioritariamente realizadas pela professora titular. As crianças limitavam-se a seguir a figura adulta, raramente eram envolvidas ativamente no planeamento. Esta constatação levou à necessidade de criar oportunidades para que as crianças pudessem assumir um papel mais ativo e responsável na gestão do quotidiano escolar.

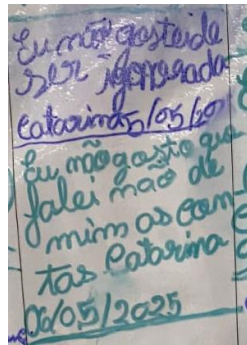
Através dos resultados obtidos na categoria c (cf. Anexo C), surgiram duas subcategorias significativas para a análise desta dimensão: Gestão emocional/autorregulação social e Influência do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) no processo de aprendizagem. Ambas refletem diferentes formas de autonomia e da capacidade de organização das crianças, tanto ao nível das relações interpessoais como do desenvolvimento individual e académico.

A Gestão emocional e autorregulação social manifestaram-se sobretudo nos conselhos de turma, onde se abordava os acontecimentos da semana e os diários de turma.

Contudo, no primeiro Conselho surgiu uma situação que marcou os seguintes, e os diários de turma: uma das alunas registou, na coluna “Não gostámos”, (cf. figura 8) que não tinha gostado de determinadas atitudes de um colega, como se pode verificar na figura abaixo apresentada.

Figura 8

Registo da aluna no Diário de Turma, na coluna “Não gostei”
(5/05/2025)



A aluna em questão utilizou o diário de turma exatamente da forma esperada: como um espaço de partilha e comunicação livre e espontânea, onde pôde expor as suas necessidades. Este facto demonstrou-me que o instrumento estava a cumprir a sua função pedagógica. Contudo, no momento de conversar em turma e procurar uma solução, a aluna mostrou-se assustada, algo que considero natural, uma vez que, no 4.º ano, as crianças ainda apresentam pouca maturidade para gerir conflitos, sentem-se vulneráveis perante a pressão do julgamento dos colegas. Na realidade, ao escrever o que sentia no diário, esta aluna revelou coragem e maturidade.

A reação da turma foi ainda mais significativa, em vez de a julgarem, os colegas incentivaram-na a falar. A fala de K no primeiro conselho evidencia esta postura: *“Então temos de resolver agora. Não precisas de ter medo. Ninguém se vai chatear contigo. E ninguém te vai chatear. Ninguém te vai fazer nada.”* (9/05/2025). Esta atitude revelou já um sentido inicial de empatia e espaço do outro, numa fase em que estas competências ainda estão em desenvolvimento.

Outro momento marcante foi também uma fala de K no decorrer do primeiro conselho, *“Na turma nós sempre aprendemos com a professora que*

nós temos de nos aceitar todo mundo. Nós podemos ser ah amarelo, vermelho, mas nós somos todos iguais. Nós não devemos estar a excluir ninguém porque nós somos uma turma, uma união.” (9/05/2025). Este discurso evidencia um forte sentido de pertença e valorização da aceitação das diferenças, reforçando a ideia de que, enquanto grupo, devem enfrentar os conflitos em conjunto. Além disso, demonstra que, apesar de recorrer a métodos de ensino transmissivos, a professora conseguiu transmitir eficazmente estes valores às crianças, que os incorporaram e expressaram nas suas próprias falas e interações.

Após este episódio, no intervalo, conversei com a aluna envolvida e procurei tranquilizá-la, explicando que não precisava ter medo de falar perante a turma e que não havia problema em chorar, pois até os adultos, quando estão nervosos, choram.

No entanto, a partir desse dia verifiquei que os alunos deixaram de registar no diário situações de conflito ou apreciações sobre atitudes dos colegas, passaram a restringir-se sobretudo às aulas e às atividades realizadas. Este facto mostrou-me que o diário não conseguiu cumprir plenamente o seu propósito inicial, embora continuasse a ser um instrumento muito utilizado. Penso que as crianças tenham ficado receosas em partilhar situações mais pessoais ou delicadas de forma coletiva, pois começaram a procurar o apoio de nós professoras de forma individual e privada, sem envolver toda a turma.

A organização do trabalho revelou-se um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação emocional e social das crianças. Através de instrumentos que implementei, como o diário de turma e os conselhos, foi-me possível criar espaços de expressão, de escuta e de partilha, fundamentais para a construção de um grupo mais cooperante e consciente das suas ações.

Apesar de algumas limitações na continuidade do uso do diário como espaço de exposição emocional, este permitiu-me compreender que as

crianças valorizam a segurança e a confiança nas relações, e que a autonomia se consolida quando o ambiente lhes oferece apoio, respeito e empatia. Deste modo conclui que a autonomia não se traduz apenas na execução de tarefas de forma independente, mas na capacidade de agir de modo responsável e consciente. A gestão emocional e social tornou-se uma base indispensável para o exercício da autonomia, mostrando que aprender a organizar o trabalho é também aprender a gerir emoções, relações e decisões em conjunto.

Já a subcategoria Influência do TEA nos processos de aprendizagem evidenciou como o trabalho em equipa e o tempo de estudo autónomo contribuíram para o desenvolvimento da responsabilidade e da consciência sobre o próprio desempenho.

No início, a seleção dos ficheiros foi confusa para as crianças, uma vez que sentiam constrangimentos em identificar quais eram as suas dificuldades e em decidir a que ano escolar deveriam recorrer para as trabalhar, as quais evidenciadas na fala de F, no primeiro TEA, *“Eu acho, eu acho que eu tenho, eu só tenho um bocadinho de dificuldade, eu não sei qualquer dificuldade assim.”* (14/05/2025). Assim, nas primeiras vezes, foi necessário um acompanhamento mais próximo da minha parte, até que conseguissem realizar esse processo de forma mais autónoma. Surgiu ainda a questão de vários alunos quererem trabalhar simultaneamente o mesmo conceito, existindo apenas um ficheiro disponível por tema. A solução encontrada passou por disponibilizar outros ficheiros e fichas que abordassem o mesmo tópico.

Esta transformação demonstra que a autonomia não surge de forma espontânea, mas se constrói através de experiências significativas, onde as crianças são convidadas a refletir, a escolher e a aprender com as suas decisões. Com o decorrer da intervenção, observou-se um grupo mais responsável, cooperante e confiante nas suas capacidades, capaz de organizar o trabalho e de se autorregular com menor dependência do adulto. Competências e valores demonstrados nas falas de LU e G, no decorrer do quarto conselho:

LU: “O tempo de estudo ajuda-me a perceber o que ainda não sei bem. Às vezes preciso rever as contas, e faço isso sozinha, depois peço à professora para ver.” (28/05/2025)

G: “No tempo de estudo autónomo eu consegui acabar o trabalho sozinho. No início precisava sempre de ajuda, agora já sei o que tenho de fazer.” (28/05/2025)

Assim, a organização do trabalho tornou-se uma estratégia pedagógica essencial para promover a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo competências de autorregulação, tomada de decisão e colaboração, fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

4.1.2.4 Categoria D – Consciência da evolução individual e coletiva:

A consciência da evolução individual e coletiva constituiu uma dimensão essencial na minha prática influenciada pelas pedagogias

participativas, pois permite às crianças compreender o seu percurso de aprendizagem e reconhecer o contributo do grupo nesse processo. Quando as crianças são convidadas a refletir sobre o que aprenderam e sobre como cresceram em conjunto, desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também sociais e emocionais. Tal como refere Niza (1998), “em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” (p. 92), o que evidencia que aprender em grupo é um processo partilhado e de construção mútua.

Através dos resultados obtidos na categoria D (cf. Anexo D), e das experiências observadas na maioria em conselho de turma, percebi que as crianças começaram aos poucos a ganhar consciência das suas conquistas e das dos seus colegas, reconhecendo o papel da cooperação, do esforço e da entreatajuda na aprendizagem comum. Esta categoria divide-se em duas subcategorias: Reconhecimento do progresso coletivo e Reconhecimento das aprendizagens.

4.1.2.4.1 Subcategoria: Reconhecimento do progresso coletivo:

O reconhecimento do progresso coletivo reflete-se na perceção de que um grupo, cresce e transforma-se através da participação e da colaboração de todos. Esta dimensão torna-se particularmente evidente nas falas das crianças, quando expressam a importância de “evoluir em conjunto” e de apoiar os colegas nas suas dificuldades.

F: *“Eu achei um grupo bom, apesar de ter algumas dificuldades, mas é um aos outros que nós vamos evoluindo.”* (9/05/2025).

Esta afirmação de F durante o primeiro conselho, mostra que este reconhece o grupo como um espaço onde se cresce em conjunto, o sucesso individual depende da partilha e da solidariedade, entre todos. É uma percepção que reflete o espírito das pedagogias cooperativas defendidas por Niza (2012), para quem a escola se reflete num lugar onde todos aprendem com todos, em reciprocidade e em solidariedade (p. 24)

De igual forma, AL expressa esta consciência no decorrer do primeiro conselho ao afirmar:

“Foi bom para poder ajudar o EO e a DJ, mas principalmente o EO e isto e lermos um bocadinho e no final para ele conseguir ler e apresentar.”
(9/05/2025)

Nesta fala, AL mostra não apenas o prazer em ajudar, mas também a sensibilidade de que a evolução de um colega é, de certa forma, uma conquista de todos. O grupo torna-se, assim, um espaço de partilha, onde a aprendizagem é entendida como um processo conjunto.

Outro exemplo é a reflexão de LI no conselho 1, que afirma:

“O nosso grupo estava equilibrado porque todos nós tínhamos um trabalho a fazer e cumprimos as regras.” (9/05/2025)

Esta consciência de equilíbrio e de organização demonstra a construção progressiva da maturidade no trabalho em grupo, mostrando que as crianças

começaram a perceber o valor da corresponsabilidade e da cooperação para o sucesso de todos.

Estas falas demonstram que se iniciou um processo de olhar para o grupo como uma rede de apoio e de crescimento, onde cada um desempenha um papel ativo na aprendizagem de todos. Como defende Serralha (2009), o “sucesso do trabalho cooperativo proporciona experiências de solidariedade e de corresponsabilização, promovendo a interiorização dos valores democráticos” (p. 30).

4.1.2.4.2 Subcategoria: Reconhecimento das aprendizagens:

O reconhecimento das aprendizagens diz respeito à percepção individual do progresso, à capacidade de identificar o que se aprendeu e de manifestar o desejo de continuar a evoluir. Este processo reflexivo é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da motivação, aspetos fundamentais numa prática centrada nas pedagogias participativas.

As falas de DJ e K são representativas destes princípios:

DJ: “Eu já aprendi, mas eu quero aprender mais.” (Concelho 1, 9/05/2025)

K: “Aprendemos a ouvir e a respeitar. Isso é mais difícil do que aprender as matérias, mas também é importante.” (Concelho 4, 28/05/2025)

Estas afirmação, embora breves, revelam não só mente aberta e curiosa face ao conhecimento, mas também um desenvolvimento da consciência sobre a importância da relação que estabelecemos com o outro.

Por um lado, a DJ, reconhece a sua evolução, mas tem consciência do caminho que ainda tem pela frente, enquanto K, evidencia a compreensão de que ouvir e respeitar são competências essenciais, ainda que desafiantes de desenvolver. Estas falas demonstram uma aprendizagem ativa e contínua, que vai ao encontro da ideia de Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia participativa é uma pedagogia de escuta e de participação, que reconhece a criança como sujeito do processo educativo” (p. 20).

A partir das falas de DJ e K acima identificadas, bem como da intervenção de LI, no quarto conselho, “*Eu percebi que quando ajudamos os outros, também aprendemos. Eu aprendi coisas novas só por explicar aos meus colegas.*” (28/05/2025), e dos resultados obtidos nesta subcategoria na abordagem quantitativa, apurei que 5 crianças, manifestaram opiniões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Destas apenas uma ocorreu no primeiro conselho, enquanto as restantes surgiram nos conselhos 4 e 5. Evidenciando, que este tipo de reflexão foi se tornando mais frequente ao longo dos conselhos de turma e das atividades coletivas, o que me levou a constatar a evolução na capacidade das crianças de se autoavaliarem e de valorizarem o seu percurso. Este processo é essencial nas pedagogias participativas, pois transforma o aluno num sujeito consciente da sua aprendizagem e responsável pelo seu desenvolvimento.

A análise quantitativa desta categoria mostrou uma presença significativa de falas relacionadas com o reconhecimento do progresso, tanto

individual como coletivo. No sentido em que 12 crianças, sendo que 5 referiram-se ao progresso individual, como já mencionado acima, e 7 ao progresso coletivo. No caso destas últimas, três intervenções ocorreram no primeiro conselho, uma no segundo, uma no terceiro e duas no quarto conselho. O número mais acrescido no primeiro conselho, deve-se ao facto de ter sido a primeira vez em que abordei junto das crianças, o funcionamento dos grupos, falamos sobre como correram os grupos, momento em que surgiram mais inquietações e opiniões sobre o processo do grupo.

4.1.2.5 Categoria E – Desafios/obstáculos da implementação de pedagogias participativas

A implementação de pedagogias participativas em contextos de ensino tradicional foi um processo desafiante e, por vezes, complexo.

Ao longo da minha intervenção, percebi que estes desafios não estavam apenas nos métodos de ensino da professora titular, mas também nas atitudes e nas perceções das próprias crianças, mas também nos meus próprios limites enquanto professora estagiária, ainda em processo de construção de conhecimentos e competências sobre as pedagogias participativas, a aprender a ser coerente, segura e intencional na aplicação destas metodologias.

As práticas participativas que implementei como as tarefas, as parcerias de ajuda, o TEA e os Conselhos de Turma, exigiram uma adaptação

progressiva e nem sempre pacífica. Foi um caminho de construção, feito de avanços, retrocessos e aprendizagens coletivas.

Esta categoria subdivide-se em quatro subcategorias: Desafios na implementação de Tarefas, Desafios na concretização de Parcerias, Desafios no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e Desafios vividos durante os Conselhos de Turma. Cada uma delas representa um conjunto distinto de desafios, que vão desde a resistência inicial à mudança até às dificuldades de consolidação das práticas participativas num ambiente de ensino tradicional.

4.1.2.5.1 Subcategoria: Desafios na implementação de Tarefas:

A distribuição e a assunção de tarefas de responsabilidade foram, desde o início, um desafio a manter. Embora as crianças demonstrassem entusiasmo na escolha das funções, manter essas responsabilidades tornou-se difícil, sobretudo pela falta de hábito em assumir algumas destas de forma autónoma e coletiva. Estas constatações encontram fundamento nos resultados obtidos na categoria E (cf. Anexo E).

A fala de EM referente à atribuição da tarefa dos Cadernos de TPC, que consistia em distribuir e recolher os cadernos de TPC, é representativa deste desafio, durante a organização das tarefas:

“Ó professora, nunca trabalhamos nada no caderno de TPC.” (1/04/2025)

Esta observação, aparentemente simples, traduz que apesar da tarefa existir, raramente era concretizada, pois não se propunham momentos em que

tal fosse necessário. Além destas outras tarefas, eram atribuídas, mas executadas pela professora titular, como a marcação das presenças, este sentimento foi manifestado pelas próprias crianças:

EM: “*Nas presenças não se faz nada.*” (1/04/2025)

Apesar de a tarefa existir, segundo a professora titular, as crianças não eram capazes de a concretizar. No entanto, acredito que, se não lhes forem dadas oportunidades para o fazer, nunca saberemos até onde conseguem chegar, todos temos o direito de poder tentar errar e de aprender.

Também a tarefa da limpeza da sala, embora atribuída não era efetivamente concretizada, como demonstram as falas das crianças:

G: *As tarefas, tipo aquelas de baixo, podiam fazer a da limpeza ninguém faz.*
(Conselho 5, 4/06/2025)

F: “*AF foi de limpeza, mas nunca limpou.*” (Conselho 2, 14/05/2025)

Perante esta dificuldade, uma das crianças procurou encontrar uma solução:

K: *Podia ser uma pessoa da limpeza, a limpar a mesa de todo o mundo. Fazia mais sentido ser uma pessoa das 17h, porque os outros das 15h30 vão se atrasar.* (Conselho 5, 4/06/2025)

No entanto, a proposta não foi aceite pela professora titular, como se pode verificar na fala seguinte:

Professora Titular: Não era isso que se fazia, cada uma limpa a sua mesa, quem é responsável é que tem de verificar se as mesas estão limpas e o chão, ao final do dia. (Conselho 5, 4/06/2025)

Esta situação mostra um dos desafios que encontrei durante a intervenção, não basta atribuir responsabilidades, é preciso dar às crianças a oportunidade real de as pôr em prática.

Também a atribuição das tarefas, levantou algumas barreiras, uma vez que anteriormente eram distribuídas tendo em consideração o comportamento das crianças, o que se observa na afirmação da professora titular:

Professora Titular: “Olha, vou só dizer uma coisa. Na mudança de tarefas, há aqui meninos que nunca vão poder ser encarregados enquanto não souberem cumprir as regras de sala de aula. Portanto, têm de ter atenção a essas situações. Se não são capazes de cumprir regras e não respeitam aos professores, também não são capazes de cumprir.” (1/04/2025)

Atribuir responsabilidades importantes para a turma, pode ser por vezes, uma forma eficaz de ajudar as crianças a sentirem-se úteis, valorizadas e parte integrante do grupo. Segundo Niza (1991), a atribuição de tarefas deve ser entendida como uma “prática de regulação social”, que ensina a negociar, cooperar e respeitar o papel de cada um. Contudo, este processo exige constância e coerência, algo que se revelou desafiante num contexto onde as práticas participativas ainda eram novidade.

4.1.2.5.2 Subcategoria: Parcerias:

As parcerias de ajuda foram pensadas como uma estrutura de cooperação entre pares, que visava fortalecer a entreaajuda e a construção conjunta do conhecimento. No entanto, a sua concretização foi condicionada por fatores relacionados com as práticas do modelo tradicional. Condicionantes observáveis nos resultados obtidos na categoria E (cf. Anexo E)

Um exemplo dessa limitação é visível nas intervenções da professora titular, durante a formação das parcerias:

“Mas lembre-se de quem está próximo de vocês. Porque vocês não vão poder andar pela sala. Pensem em pessoas próximas. Que é para ser mais fácil de direcionar as coisas. Porque vocês não vão poder andar de pé muito tempo nem muitas vezes.” (7/04/2025)

“Olha, mas estás a ver, tu era melhor teres ficado tu e a A, e ela e o M. Estão um ao lado do outro. Para não se levantarem.” (7/04/2025)

Estas falas evidenciam um desafio entre o modelo participativo e o modelo tradicional. A necessidade de controlo do espaço e do comportamento acabou por restringir a liberdade de interação entre as crianças, condicionando o potencial cooperativo das parcerias. O que se veio a refletir na prática das parcerias, pois as crianças não aderiram muito bem a esta prática, provavelmente por o par com que ficaram, não lhes oferecer

motivação, e o facto de não se poderem levantar, questionar a liberdade dentro da sala.

4.1.2.5.3 Subcategoria: Tempo de Estudo Autónomo (TEA):

O Tempo de Estudo Autónomo foi uma das experiências mais desafiantes e, simultaneamente, mais reveladoras de todo o percurso. Este momento tinha como objetivo permitir que cada criança trabalhasse de acordo com as suas necessidades, escolhendo atividades adequadas ao seu ritmo e aos seus interesses. No entanto, a sua implementação enfrentou resistências, tanto por parte do contexto escolar como das próprias crianças.

Ao longo do tempo, foi difícil manter a continuidade deste momento de estudo autónomo, já que, sob a pressão das provas e testes, no olhar do modelo tradicional de ensino, este tempo não era visto como prioritário: o essencial era “dar a matéria”, mesmo que esta não ficasse devidamente consolidada. Esta visão reflete uma conceção transmissiva da aprendizagem, centrada no produto e não no processo.

As falas das crianças ilustram bem este conflito. G afirmou:

“É a mesma coisa que a K. A gente se ainda tem coisas para estudar, porque é que a gente tem de parar para fazer isto? Se a gente está a fazer aquilo, mas se a gente tem alguma coisa para fazer trabalhar, a gente está a trabalhar, quando a gente acabar é que devíamos fazer isso.”

Já K demonstrou uma compreensão mais positiva, embora igualmente consciente das limitações:

“É, é assim, assim, C, o tempo de estudo autónomo é quando nós terminamos os trabalhos e não temos nada para fazer, mas essa ideia de estudo autónomo, o estudo autónomo uns dias, eu gosto.”

Estas falas resultantes de uma reflexão final no último Conselho, mostram que o TEA, apesar de ter sido bem acolhido por algumas crianças, ainda era percebido como um “intervalo” ou um momento secundário, e não como uma oportunidade real de aprender autonomamente. Evidenciando ainda que as crianças ainda não têm consciência de que o caminho é mais importante do que a meta.

No entanto, cabe-nos a nós, professores, ajudar a consciencializar as crianças de que no processo de aprendizagem, o caminho é tão ou mais importante do que a meta.

O entusiasmo por aprender deve ser valorizado, mas equilibrado com a necessidade de consolidar, refletir e crescer a partir das próprias dificuldades. É neste equilíbrio que o TEA ganha o seu verdadeiro sentido: como um espaço de autorregulação e de desenvolvimento da autonomia, mais do que de mera execução de tarefas.

4.1.2.5.4 Subcategoria: Conselhos de Turma:

Os Conselhos de Turma foram momentos privilegiados de diálogo e reflexão, mas também revelaram desafios significativos. Num momento inicial, foi uma prática que motivou bastante os alunos, e à qual os mesmos aderiram muito bem, até perguntavam quando ia ser. Ao longo do tempo as

crianças, começaram a manifestar alguma insatisfação, pois estes eram passados a falar das mesmas coisas, e a turma não se esforçava por melhorar, embora considerassem este um momento importante da semana. Como se pode comprovar as falas das crianças.

K: “Estamos tipo na mesma tecla a hora que nós podemos nós estamos aqui, mas nós estamos só aqui no conselho de turma, podemos melhorar aquilo e podemos melhorar aquilo e depois vamos e não melhoramos nada.”

G: “Eu acho que os conselhos de turma são importantes, mas tipo, a gente diz uma coisa, mas nunca estamos a melhorar, nós sempre dizemos assim, não podemos falar e a gente só piorar as coisas.”

Contudo, algumas crianças demonstraram consciência de qual o problema, que estava a originar a não evolução.

KE:” Não está a dar nenhum resultado porque sempre estamos a toda a hora a falar e nunca estamos calados quando todo mundo para falar e não deixa a pessoa que está a falar, e os conselhos também não dá em nada, porque nós falamos.²

AL: “Eu gosto dos conselhos, acho importantes, porque eu consigo melhorar o meu comportamento, mas só que não consigo melhorar mais ninguém, então só melhora o meu comportamento.”

De um ponto de vista global, percebi que os principais obstáculos residem na cultura escolar enraizada, na dificuldade em conciliar a autonomia com a estrutura e, sobretudo, na perceção de que o tempo dedicado à reflexão e à escolha é “tempo perdido”. No entanto, é precisamente esse tempo que

permite às crianças aprenderem a pensar, a decidir e a serem autoras do seu próprio percurso.

5. Capítulo 5

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta uma reflexão final sobre o percurso desenvolvido ao longo deste estudo e da prática pedagógica que o sustentou, procurando responder às questões de investigação. Mais do que o encerrar de uma etapa académica, este momento representa a oportunidade de olhar de forma crítica para o caminho percorrido e refletir sobre as aprendizagens, os desafios e as transformações pessoais e profissionais que surgiram deste processo.

Para tal, tornou-se necessário iniciar o relatório com um quadro teórico que sustenta a temática do projeto, na qual se apresentam de forma aprofundada a definição dos conceitos base inerentes ao estudo, permitindo uma fundamentação consistente da presente investigação no contexto educacional. A pesquisa, tornou-se fundamental para desenvolver e amadurecer os meus conhecimentos sobre as pedagogias participativas, e para a aquisição de competências para construir uma prática pedagógica focada na voz das crianças e na desconstrução dos alicerces dos modelos tradicionais.

O estudo assentou no objetivo de compreender de que forma é possível promover práticas que deem voz às crianças e favoreçam a sua participação ativa na vida da turma e no seu processo de aprendizagem, em contextos assentes no modelo tradicional, respeitando os conteúdos curriculares previstos e indo ao encontro dos princípios e orientações dos documentos de apoio à prática educativa – Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Esta investigação nasceu de uma inquietação pessoal e profissional, para inovar a escola, procurei compreender como tornar possível, dentro de um contexto fortemente marcado por práticas

transmissivas, abrir espaço à voz das crianças e à sua participação ativa na vida do grupo e no processo de aprendizagem. Como criar uma escola que não se limite a ensinar conteúdos, mas que permita às crianças compreender, sentir e transformar o mundo?

Deste modo, durante a intervenção, procurei introduzir práticas que potenciasses a participação, a autonomia e a cooperação, com a crença de que cada criança deve ser protagonista do seu próprio percurso educativo. São exemplos dessas práticas, os conselhos de turma, a redistribuição das tarefas, as parcerias e o tempo de estudo autónomo, as quais favorecerem oportunidades de diálogo e de construção coletiva. Através dessas estruturas, fui percebendo pequenas mudanças, mas significativas, nas atitudes das crianças: começaram a escutar-se mais, a respeitar-se e a procurar soluções em conjunto, recorrendo cada vez menos às figuras adultas, neste processo.

Ao longo da intervenção, tornou-se evidente que a implementação de práticas participativas num contexto tradicional exige persistência, paciência e uma profunda reflexão sobre o papel do professor. Tal como refere Alarcão (2001), “mudar a escola é muito mais do que mudar metodologias: é alterar culturas, crenças e modos de pensar a aprendizagem” (p.17). Esta mudança centra-se principalmente no modo como o professor se posiciona perante o grupo, como mediador e facilitador das aprendizagens, e não como detentor de todo o saber.

A observação das crianças e os momentos de diálogo revelaram que, quando é dada voz às crianças, potenciando a participação nas decisões, a reflexão sobre o que aprendem e o seu contributo para a vida da turma, estas demonstram ser mais responsáveis, cooperantes e conscientes do seu papel. Compreendi que as vozes das crianças revelam muito mais que simples opiniões, são reflexos do modo como estas compreendem o mundo e o seu papel dentro deste. As falas das crianças, refletem um sentido crescente de pertença, empatia e interajuda, e acima de tudo respeito pelos outros e pela

diversidade de opiniões, reconhecendo que aprender por vezes é também ajudar o outro a aprender. O que vem a reforçar a ideia de que as pedagogias participativas não desenvolvem apenas competências cognitivas, mas também sociais e éticas, formando cidadãos mais solidários e críticos.

Os dados analisados demonstraram que as crianças com o decorrer da minha prática pedagógica valorizaram a cooperação e a partilha. Através do trabalho em grupo, dos conselhos e das responsabilidades nas decisões que envolviam o grupo, as crianças aprenderam a ouvir, a respeitar o ritmo do outro e a compreender que o sucesso de cada um depende também do grupo. Como sublinha Niza (1998), a cooperação é um processo educativo que “se revela a melhor estrutura social para a aquisição de competências” (p.80). Este princípio foi um dos pilares base das práticas que desenvolvi, onde procurei que cada criança tivesse um papel ativo e significativo.

Contudo, ao longo do estudo surgiram diversos desafios relacionados à implementação de práticas participativas em contextos transmissivos, caracterizados pelo ensino simultâneo e centrados no professor. A rigidez no currículo, a utilização de manuais como instrumento principal na aprendizagem, e a pressão das avaliações, como as provas internas e externas, surgiram como barreiras à continuidade de práticas que valorizam a autonomia e o pensamento crítico. Esta resistência deu-se tanto por parte dos adultos, como por parte das próprias crianças, o que veio a demonstrar que a implementação de práticas participativas em contextos transmissivos é um processo contínuo e exigente, o importante é acreditar nos valores que sustentam a nossa identidade enquanto profissionais, e ser persistente. Foi neste confronto entre o ideal e o real que percebi a complexidade de transformar uma cultura escolar. Como defendem Cosme e Trindade (2020), o professor enfrenta o desafio de “responder à heterogeneidade do seu corpo discente e às ambições educativas” (p.1038), o que por vezes desfavorece a diferenciação e a participação.

Enquanto estagiária, aprendi que a mudança começa em pequenos gestos do adulto, demonstrar-nos verdadeiramente disponíveis para escutar as crianças, incluí-las na tomada de decisões, valorizar as suas ideias e dar-lhes tempo para pensar e agir. Desta forma, ao longo do tempo, as crianças vão replicar as nossas atitudes, nós enquanto adultos temos de ser o exemplo daquilo que defendemos e em que acreditamos. Aprendi também que a participação não se impõe, constrói-se, através de relações de confiança, de coerência e de diálogo. Esta aprendizagem transformou profundamente a minha forma de estar enquanto professora, de observar, de planear e de avaliar.

O estudo permitiu-me reconhecer a importância da escuta e da observação como instrumentos de investigação. Também o uso de registos áudio, a análise categorial e a reflexão contínua sobre as falas das crianças permitiram-me compreender as múltiplas dimensões da participação. Este processo acendeu o exercício de análise, tornou-se uma aprendizagem profunda sobre o papel do professor como investigador da sua própria prática. Compreendi que o sucesso das práticas pedagógicas por mim implementadas não depende apenas dos métodos utilizados, mas da postura que assumi enquanto professora perante as crianças. A meu ver, educar é muito mais que transmitir e ensinar conteúdos, é escuta, confiança e diálogo, é necessária uma reflexão contínua perante a nossa prática, e disponibilidade para aprender todos os dias com as experiências que vivemos, as crianças aprendem connosco, mas nos também a aprendermos a educar com elas.

Neste sentido, este trabalho representou um espaço de crescimento e de construção da minha identidade docente. A partir das práticas observadas, compreendi a professora que pretendo ser, aprendi o verdadeiro significado de ser professora, é muito mais do que ensinar conteúdos: é criar condições para que cada criança descubra o prazer de aprender e reconheça o valor da cooperação e da cidadania. Como defende Niza (2012), a escola deve afirmar-

se “em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão e de interajuda solidária” (p.20). Estes valores são alicerces da professora/educadora que ambiciono ser, acredito que aprender é também um ato de liberdade.

De facto, considero necessária a construção de uma escola mais democrática e significativa, onde se valoriza a participação das crianças, a escuta ativa, a disponibilidade, o diálogo e o respeito. As práticas participativas demonstraram favorecer a autonomia, a colaboração e a consciência de pertença a grupo e que este depende da responsabilidade e empenho de todos, as crianças aprendem pensar, a decidir e agir em conjunto.

Reconheço, contudo, que o concluir desta etapa é apenas o início da caminhada. Os desafios com que me deparei mostraram-me que transformar práticas exige tempo, persistência e, acima de tudo, convicção. Mas também me mostraram que a mudança é possível, mesmo que comece em pequenas coisas, com uma conversa, uma escolha partilhada, uma decisão tomada em grupo.

Acredito que esta investigação contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, ajudando-me a compreender a importância da reflexão contínua e do compromisso ético que enquanto profissionais de educação assumimos com a educação. A prática reflexiva tornou-se uma ferramenta essencial para repensar as minhas ações e compreender o impacto que estas têm nas crianças e no grupo.

Concluo este percurso convicta de que educar é um ato de esperança. Como refere Tonucci (2006), “os bons professores [...] reconhecem os seus alunos como crianças individuais, como protagonistas da sua própria educação” (p. 24). Ser professora é, portanto, um exercício de escuta, humildade e de construção coletiva.

Espero profundamente que este estudo possa vir a inspirar outros futuros professores e educadores a olhar para o ato de educar com um olhar crítico e sensível, compreendendo que a escola pode e deve ser um espaço de

liberdade, participação e crescimento partilhado. Porque, no fundo, ensinar é também aprender, e cada criança que escutamos nos ensina um pouco mais sobre o verdadeiro sentido de educar.

Concluir este estudo é olhar para trás com gratidão e para o futuro com responsabilidade. Acredito que a escola transforma vidas, mas essa transformação só começa quando olharmos para as crianças como sujeitos de direitos, de ideias e de deveres.

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p. 13)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Agrupamento de Escolas.(2024). *Projeto Educativo(2024-2027)*.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Contéudo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Canuto, M. (2019). Aprender a comunicar na sala de aula. Movimento da Escola Moderna, *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6(7), pp. 117-127.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. Insituto Politécnico de Santarém, *Revista da UIIPS- Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), pp. 98-118.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular-Propostas e Estratégias de Ação*. (1^o ed.). Porto Editora.
- Diário da República. (4 de abril de 2016). *Decreto-Lei n°17/2016*. (65).
- Direção-geral de Educação. (2025). *Aprendizagens Essenciais Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da República.
- Diário da República Série II n° 135/2021. *Recomendação n°2/2021*, pp. 75-84.
- Fernandes, C., Filipe, J., Liberal, J., & Louseiro, M. (2019). A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática.

- Movimento da Escola Moderna, *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6(7), pp. 215-234.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 5^ª(36), pp. 6-20.
- Guedes, M. (2022). A construção da cidadania através do exercício da democracia direta. Movimento da Escola Moderna., *Escola Moderna-Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6(10), pp. 15-22.
- Martins, G.d, Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da República. (2025). *ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA*. (M. d. Republica, Ed.)
- Niza, S. (1991). O Diário de turma e o Conselho. Movimento da *Escola Moderna*, 1(30), pp. 27-30.
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico* (11), pp. 77-98.
- Niza, S. (2010). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. Movimento da Escola Moderna *Revista do Movimento da Escola Moderna*(3), pp. 3-4.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação* (1 ed.).Tinta-da-china.

- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Movimento da Escola Moderna*(5), pp. 15-24.
- Seabra Carneiro, H. I. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Paula Frassinetti, Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2305/1/R.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20FINAL%20-SA.pdf>
- Serralha, F. (9 de 07 de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*(35), pp. 5-50.
- Tonucci, F. (2025). Por uma educação baseada na escuta. APEI. *Infância Europa Hoje*(7), pp. 23-25
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). *Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas*. Universidade do Porto. https://moodle.ips.pt/2425/pluginfile.php/154173/mod_resource/content/1/Instruir_aprender_ou_comunicar_Reflexao_sobre_os_f.pdf
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Edição revista 2019 ed.). Comité Português para a UNICEF.
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*(20).

ANEXOS

Anexo A- “Disposição da sala”



Anexo B- “Votação para o cartaz do 25 de Abril”



Anexo C- “Projeto das Dinastias”



Anexo D- “Planificação do momento de conversa para a definição das regras de trabalho em grupo e construção do cartaz

Tarefa 1: O Trabalho em pares/Grupo

Apresentação:

A tarefa será introduzida com o mote “A seguir vamos fazer uma atividade em grupos, mas antes temos de compreender o que é trabalhar em grupo, então quem é que me sabe dizer quais são as regras para se trabalhar em grupo?”.

Exploração:

Os alunos encontram-se dispostos na organização diária da sala. Prevê-se que os alunos sejam capazes de enunciar regras de funcionamento e de formação dos grupos. De modo a que futuramente sejam criados grupos equitativos entre alunos com mais e com menos dificuldades, e que se estabeleça uma lista de regras para o trabalho em grupo. Para tal podem ser colocadas as seguintes questões:

P: O que é mais fácil quando trabalhamos juntos? E o que pode ser mais difícil?

P: O que podemos fazer se tivermos opiniões diferentes?

P: Como nos podemos certificar de que todos têm oportunidade de falar e dar ideias?

P: Como podemos garantir que todos participam ativamente?

P: Como devemos falar com os colegas durante o trabalho em grupo?

P: Como é que podemos dividir os grupos de modo que a todos sejam igualmente bons?

Como momento de sistematização das aprendizagens, será decidido em grupo turma, de que forma se irão expor na sala as regras definidas.

Indicadores de avaliação (Jogo “Qual é o rei”):

- O aluno consegue compreender as regras e lógica do jogo;
- O aluno consegue reconhecer o rei em cada imagem apresentada pelas datas;

- O aluno consegue relacionar as imagens dos reis apresentados com o respetivo cognome sem recorrer às dicas;
- O aluno consegue criar um friso cronológico mental com a ordem de reinado dos reis;

Indicadores de avaliação (Jogo “Jogo das Dinastias de Portugal”):

- Os alunos participam ativamente no momento de conversa;
- Os alunos conseguem identificar regras de trabalho em grupo;
- Os alunos conseguem identificar métodos para a formação de grupos;

Devolução aos alunos (geral):

Participação ativa no decorrer da conversa.

Tarefa 2: Construção do cartaz com as regras de Trabalho em pares/Grupo

Apresentação:

A tarefa será introduzida com o mote “Lembram-se da conversa que tivemos no outro dia sobre as regras para se trabalhar em grupo, quais são recordem-me?”.

Exploração:

Os alunos encontram-se dispostos na organização diária da sala. Prevê-se que os alunos sejam capazes de relembrar e enunciar as regras de funcionamento e de formação dos grupos. De modo que de seguida seja criado um cartaz para expor as mesmas na sala, o qual se pretende que sejam os alunos a decidir em conjunto como será elaborado. Para tal, de modo a orientar o diálogo podem ser colocadas as seguintes questões:

P: Agora preciso de ideias para construirmos o nosso cartaz das regras de trabalho em grupo, quem quer dar alguma?

P: Que materiais acham que podemos usar?

P: Quem é que escreve?

P: Quem desenha?

P: Como vamos ilustrar as regras?

Como momento de sistematização das aprendizagens, será realizado e grupo turma, o cartaz com as regras de trabalho em grupo.

Indicadores de avaliação (Criação do cartaz com as regras para o trabalho em grupo):

- Os alunos participam ativamente no momento de conversa;
- Os alunos conseguem relembrar as regras de trabalho em grupo;
- Os alunos sugerem ideias para a criação do cartaz;
- Os alunos distribuem as tarefas de forma equitativa;
- Os alunos participam ativamente na construção do cartaz.

Devolução aos alunos (geral):

Participação ativa no decorrer da conversa.

Participação ativa na construção do cartaz.

**Anexo E- “Planificação do momento conversa para a Criação de
Parcerias”**

Tarefa 1: Criação de Parcerias

Apresentação:

A tarefa será introduzida com o mote “Agora que já criámos os nossos grupos de trabalho, ainda há uma coisa que precisamos de decidir, pares de apoio/parcerias, o que é que vocês acham que isto significa?”.

Exploração:

Os alunos encontram-se dispostos na organização diária da sala. Prevê-se que os alunos sejam capazes formar pares equitativos entre alunos com mais e com menos dificuldades. Para tal podem ser colocadas as seguintes questões:

P: O que acham que é importante para um par de trabalho funcionar bem?

P: O que podemos fazer para ajudar um colega que tem mais dificuldades?

P: Como se sentem quando ajudam alguém? E quando são ajudados?

P: Como é que acham um par pode funcionar bem, mesmo que tenhamos ritmos diferentes?

P: Acham que se pode aprender com alguém que pensa de forma diferente?

P: Será que conseguimos formar pares onde um ajuda o outro a melhorar?

P: Alguém se sente mais confortável a trabalhar com alguém que possa ajudar?

P: Alguém consegue sugerir um colega com quem ainda não trabalhou?

Como momento de sistematização das aprendizagens, serão formados os pares para as parceiras de trabalho.

Indicadores de avaliação (Formação das parceiras de trabalho):

- Os alunos participam ativamente no momento de conversa;
- Os alunos fazem sugestões de pares incluindo colegas com mais dificuldades;

- Os alunos voluntariam-se para trabalhar com um colega que ainda não tenha trabalhado;

Devolução aos alunos (geral):

Participação ativa no decorrer da conversa.

**Anexo F- “Planificação do primeiro momento de conversa sobre as
folhas de avaliação da Leitura e Ditados”**

Tarefa 1: Observação das folhas de registo de ditados e leituras

Apresentação:

A tarefa será introduzida com o mote “A professora tem aqui esta folha, alguém sabe o que é?” (cf. Figura 7).

Figura 9 - Folha de Registo de Ditados

Pont.	05. mod		10/03		17/03														pontuação	nº de erros e pontos
	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P				
24	-	-	-	-	-	-														
110	3	8	1	8	1	8														5 erros 10 pontos
38	6	6	4	6	2	8														1 a 3 8 pontos
22	-	-	-	-	-	-														
28	12	0	4	6	2	8														4 a 6 6 pontos
104	0	10	1	8	0	10														7 a 9 4 pontos
14	12	0	18	0	-	-														
18	-	-	-	-	-	-														
28	10	2	11	0	9	4														10 erros 2 pontos
		23	0	25	0	17	0													
106	1	8	1	8	1	8														>=10 0 pontos
128	1	8	0	10	0	10														
116	5	6	2	8	1	8														
76	0	10	1	8	2	8														
6	-	-	-	-	-	-														
6	10	2	-	-	5	6														
88	4	6	5	6	1	8														
88	8	4	6	6	2	8														
92	0	10	-	-	-	-														
8	20	0	22	0	12	0														
28	-	-	-	-	-	-														
126	0	10	0	10	0	10														
	-	-	-	-	-	-														
110	0	10	1	8	2	8														
26	5	6	6	6	4	8														

Exploração:

Os alunos encontram-se dispostos na organização diária da sala. Prevê-se que os alunos sejam capazes de identificar a função de folha, nomeadamente, que se trata de uma folha de registo de ditados realizados ao longo do mês — bem como os seus constituintes, de forma a compreenderem como utilizá-la e, futuramente, serem capazes de o fazer de forma autónoma. Para tal podem ser colocadas as seguintes questões:

Tabela de Registo de Ditados:

P: Qual é a função desta tabela? Para que serve?

P: Como está organizada a informação nesta tabela?

P: O que significam as colunas com “N^o” e “P”?

P: Que informação nos dá a legenda do lado direito da tabela?

P: O que acham que pode significar a cor rosa nos números da tabela?

P: Se um aluno fez 5 erros, quantos pontos recebe? E se fez 0 erros?

P: Como é que consegues saber qual foi o teu desempenho num ditado específico?

Indicadores de avaliação (Observação das folhas de registo de ditados e leituras)

- Os alunos participam ativamente no momento de conversa;
- Os alunos colocam questões sobre a folha de registo;
- Os alunos voluntariam-se a experimentar utilizar a folha de registo;

Devolução aos alunos (geral):

Participação ativa no decorrer da conversa.

Anexo G- “Planificação do momento de conversa sobre o Diário de turma”

Tarefa 3: Introdução do Diário de Grupo.

Apresentação:

A tarefa será introduzida com o mote “A professora tem aqui está tabela, para que acham que pode servir?” (cf. Figura 8).

Figura 30- Tabela de Diário de Grupo

Diário de Turma N°		Semana de ___/___/___ a ___/___/___	
Gostamos	Não Gostamos	Queremos aprender	O que Fizemos

Exploração:

Os alunos encontram-se dispostos na organização diária da sala. Prevê-se que os alunos sejam capazes de identificar os constituintes da tabela do “Diário de grupo” e enumerar possíveis funções para a mesma dentro da vida do grupo, de forma a compreenderem como utilizar este instrumento e, futuramente, serem capazes de o fazer de forma autónoma. Para tal podem ser colocadas as seguintes questões:

Para tal, de modo a orientar o diálogo podem ser colocadas as seguintes questões:

P: Para que acham que serve o “Diário de Turma”?

P: Quantas colunas tem o “Diário de Turma?” Quais são os seus títulos?

P: O que acham que é para colocar na coluna “Gostámos”? e na coluna “Não Gostámos”? e na coluna “Queremos aprender?”?

P: Acham que a coluna “O que Fizemos” pode ajudar a rever a nossa semana?

P: Acham que pode ser melhor registar as experiências da turma em vez de apenas se falar sobre elas?

P: Como acham que este instrumento pode ajudar a turma a refletir melhor sobre a semana?

Como momento de sistematização das aprendizagens, todos os alunos vão escrever uma primeira opinião no diário de turma.

Indicadores de avaliação (“Diário de Turma”):

- Os alunos participam ativamente no momento de conversa;
- Os alunos colocam questões sobre o instrumento “Diário de Turma”;
- Os alunos voluntariam-se a experimentar o instrumento “Diário de Turma”;

Devolução aos alunos (geral):

Participação ativa no decorrer da conversa;

Participação ativa na primeira manipulação do instrumento “Diário de turma”;

Anexo H- “Grelha de Observação”

Critérios de Observação	Observações
Metodologia Existem estratégias de diferenciação pedagógica (ficheiros, tempo para acompanhamento especializado?)	
São realizados conselhos ou assembleias?	
O plano individual de trabalho já é utilizado?	
Já existem instrumentos a ser utilizados no sentido de autonomia? Se sim, quais? De que forma? Em que momentos?	

Existem momentos para ouvir a opinião das crianças? De que forma estas são integradas nas decisões do seu processo de aprendizagem?	
De que forma são tomadas as decisões respeitantes ao grupo? Como as crianças são envolvidas nessas decisões?	
Como são trabalhadas as dificuldades de aprendizagem? Os colegas ajudam? Como a professora age perante estas?	
Que tipo de manual é utilizado? Como é utilizado?	

Os materiais estão todos acessíveis?	
Existem áreas na sala? Se sim quais? E que materiais disponibilizam?	
Como estão organizadas as mesas? Há possibilidade de as mover?	

Que tipo de metodologia a professora utiliza?	
Espaço O Espaço propicia a autônoma das crianças?	

Rotina	
Como é organizada a Rotina?	

Anexo I- “Diário de Turma”

Diário de Turma Nº		Semana de __/__/__ a __/__/__	
Gostamos	Não Gostamos	Queremos aprender	O que Fizemos

Anexo J- “Atas do Conselho de Turma”

Guia do Conselho de Turma

1. Abertura do Conselho

- Saudações iniciais;
- Presenças do Conselho;
- Leitura e aprovação da ata do conselho anterior;
- Vamos começar o nosso Conselho de turma. Vamos pensar juntos sobre o que está a correr bem, o que podemos melhorar e como organizar melhor a nossa vida na sala de aula;

Regras do Conselho

1. Falar um de cada vez;
 2. Respeitar a vez de falar;
 3. Todas as opiniões importam;
 4. As decisões não tomadas pelo grupo;
 5. O que decidimos, temos de tentar cumprimos;
- **Presidentes:** conduzem a reunião (com a ajuda do professor nas primeiras vezes) (encarregado de turma);
 - **Secretários:** escrevem a ata (segundo encarregado de turma);

2. Ordem do dia

1. Leitura da ata anterior (do 2º conselho);
2. Apreciação da semana: O que correu bem? O que correu menos bem? Análise do diário de turma;
3. Organização do trabalho (trabalhos de turma, novos projetos, aniversários, etc.);
4. Resolução de conflitos (se necessário);
5. Propostas e sugestões;

Atas do Conselho de Turma

Data: __/__/__

Presidentes: _____

Secretários: _____

1. Resumo Semanal:

Pontos positivos:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Pontos a melhorar:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. Decisões tomadas:

3. Propostas Apresentadas

4. Observações finais:

Anexo K- “Grelha de avaliação da leitura”

Datas																Nota
Critérios/ Alunos	Fluência				Expressividade		Entoação			Articulação			Ritmo			
	Repete-se	Troca-se	Não diz tudo	Lê tudo seguido	Lê sempre igual	Lê com emoção	Lê baixo	Lê alto	Não lê alto nem baixo	Não diz as palavras	Diz as palavras mas engana-se	Diz bem as palavras	Lê lento	Lê rápido	Lê de forma adequada	
Afonso																
Aminadabe																
Bianca																
Catarina																
Divaldo																
Enzo M.																
Enzo O.																
Eunice																
Fábio F.																
Fábio M.																
Flávio																
Gabriel																
Isaac																
Janice																
Kelton																
Kyara																
Lara																
Lisandra																
Luciana																
Miguel																
Muhammad																
Sandeep																
Yazan																
Liziany																
Djemely																

Anexo L- “Plano Individual de Trabalho (PIT)”

Anexo M- “Resultados obtidos na categoria A”

Categoria		Subcategoria	Discurso dos alunos (Unidade de registo)	
			Unidade de Registo	Nº de Ocorrências
A	Participação ativa na vida do grupo e nas tomadas de decisão	Expressar a sua opinião	(Conselho 1) L: Mas eu não gostei do meu par.	11
			(Conselho 1) L: A E e o EM estavam só a brigar.	
			(Tarefas 1) A: “Ah eu quero distribuir leites.”	
			(A Cartaz) DI: “Depois que o título do cartaz estiver feito, e as regras feitas nós podemos fazer desenhos a demonstrar as regras...”	
			(A Cartaz) EM: “Podemos escrever o título com letras realistas como a K sabe fazer.”	
			(Conselho 1) DJ: “Eu gostei, mas também não correu tão bem, porque nós ficamos a falar alto.”	
			(Conselho 2) EM: “Eu gostei do Conselho, porque a gente pode falar o que quer e o que não quer.”	
			(Conselho 1) C: K é melhor tirares a B do meu grupo, porque ela está sempre no grupo.	
			(Conselho 5) K: Sim, mas agora eu não vou dar a minha opinião porque eu acho que não é porque para os meus colegas pode ser útil, mas para mim não é útil porque nós estamos a perder muito tempo, podíamos estar a estudar, a aprender mais com as estagiárias e nós estamos aqui a bater na mesma tecla e não acontece nada.	
(Conselho 5) K: Podia ser uma pessoa da limpeza, a limpar a mesa de todo o mundo. Fazia mais sentido ser uma pessoa das				

		17h, porque os outros das 15h30 vão se atrasar.	
		(Conselho 4) AL: “Eu acho que quando alguns colegas falam alto, atrapalham os outros que estão a tentar concentrar-se. Eu gosto quando fazemos silêncio, porque assim eu consigo pensar melhor.”	
	Consciência de Responsabilidade e sentido de grupo	<p>(Conselho 1) K: Nos grupos nós temos que ter união e não briga. Então, hã, vocês não então vocês, quando nós vamos escolher agora os grupos, vocês não podem ficar juntos, porque nós estamos aqui para aprender, não é para brigar, nem para discutir, porque nós somos um grupo. Então, como somos um grupo, somos colegas, nós temos que nós temos que respeitar. Nada de gritarem com os outros, nada de brigarem. Nós estamos aqui para ajudar, porque senão não íamos, vocês não iam estar em grupo. Então, eu acho melhor vocês dois pedirem desculpas um ao outro. Ó, EM vamos pede por favor pedir desculpa à E, e E pede por favor pedir desculpa ao EM.</p> <p>(Conselho 1) F: “Então nós somos os cidadãos?”</p> <p>(Conselho 2) LI: “E quando nós falamos as coisas boas, também temos que falar o que não correu bem, para depois melhorar.”</p>	10

			<p>(Conselho 2) K: “A gente tem de respeitar quando os outros estão a falar e não interromper.”</p>	
			<p>(Conselho 2) LI: “E também nós somos uma turma, temos que respeitar uns aos outros e brincar um com os outros, e estudar.”</p>	
			<p>(Conselho 3) I: “Meter o dedo no ar, porque as outras pessoas querem falar e estão com o dedo no ar. E a outra pessoa responde logo.”</p>	
			<p>(Conselho 4) LI: “Eu acho que às vezes nós não ouvimos os outros, queremos falar todos ao mesmo tempo, e isso faz com que não consigamos resolver as coisas.”</p>	
			<p>(Conselho 4) K: “Nós precisamos aprender a respeitar mais, principalmente quando estamos em grupo. Se um colega erra, não é para rir, é para ajudar, porque se não ajudarmos, o grupo não melhora.”</p>	
			<p>(Conselho 4) FM: “Quando alguém não quer jogar com os outros, ou fica chateado, depois o grupo todo fica mal. Nós temos que trabalhar juntos, mesmo que nem sempre seja com quem queremos.”</p>	

Anexo N - “Resultados obtidos na categoria B”

Categoria		Subcategoria	Discurso dos alunos	
			Unidade de registo	N.º de ocorrências
B	Atitudes de cooperação e empatia com o outro	Respeito e inclusão	(Conselho 1) A: Ah, que temos de respeitar a colega e também temos de brincar com ela.	5
			(Conselho 1) K: Nós podemos ser ah amarelo, vermelho, mas nós somos todos iguais. Nós não devemos estar a excluir ninguém porque nós somos uma turma, uma união.	
			(Conselho 2) F: “Errar é normal, então não é preciso gozar com as pessoas que erram, pois quando nós erramos é isso que nos faz melhorar. Então não é para rir. Quanto mais rir, mais inteligência sai.”	

		<p>(Conselho 4) MU: “Temos de aprender a respeitar, não é só com os colegas que gostamos, é com todos. Se alguém quer participar, deixamos, não é para excluir.”</p>	
		<p>(Conselho 4) K: “Não podemos gozar quando alguém faz mal. Temos de aceitar que todos aprendem de forma diferente. Eu também já errei e os colegas ajudaram-me.”</p>	
	Empatia com o outro	<p>(Conselho 1) K: Então temos de resolver agora. Não precisas de ter medo. Ninguém se vai chatear contigo. E ninguém vai chatear. Ninguém te vai fazer nada.</p>	7
		<p>(Parcerias 1) DI: “Pensar como é que nós fazemos e depois tentar ajudar ele com a forma como ele faz.”</p>	
		<p>(Parcerias 1) A: “Pedimos para</p>	

			<p>explicar como é que ele faz e não faz. E também nós podemos entender que às vezes podemos fazer da mesma forma que ele faz.”</p>	
			<p>(Conselho 3) K: “Tens de pensar que vais conseguir, que és capaz. Nós temos de ter noção das nossas dificuldades, mas temos de acreditar em nós e que vamos ser capazes.”</p>	
			<p>(Conselho 5) K: Se nossos colegas não querem falar não se sentem confiantes para falar nós não podemos estar a obrigar, eles falam se eles quiserem, se colocam o dedo no ar.</p>	
			<p>Conselho 4) DI: “Eu vi que a LU ficou triste quando se enganou no trabalho, e eu fui ajudar, porque às vezes eu também fico assim. É bom quando alguém ajuda.”</p>	
			<p>(Conselho 4) LI: “Quando a E estava nervosa na apresentação, eu disse-lhe que estava tudo bem, que todos nós erramos. Assim ela conseguiu continuar.”</p>	

Anexo O - “Resultados obtidos na categoria C”

Categori a		Subcategoria	Discurso dos alunos	
			Unidade de registo	N.º de ocorrências
C	Capacidade de autonomia e autorregulação da sua aprendizagem	Gestão emocional e autorregulação social	(Conselho 1) C: Não gostei que pessoas me ignorassem.	8
			(Parcerias 1) EM: “Sinto-me um bocadinho nervoso... porque às vezes posso errar.”	
			(Conselho 1) F: “Eu consigo, não vou parar. Isto é muito importante.”	
			(Parcerias 1) AL: Fica confusa, Porque às vezes, eu esqueço o que ia dizer.	
			(Conselho 2) LI: “Nós não temos que ter vergonha para dizer que temos alguma dificuldade.”	
			(Conselho 2) G: “Eu às vezes distraio-me, mas tento concentrar-me mais quando os outros estão a falar.”	
			(Conselho 4) EM: “Antes eu ficava logo zangado quando alguém me dizia alguma coisa,	

		<p>agora eu tento respirar e ouvir primeiro.”</p> <p>(Conselho 4) K: “Eu aprendi que quando há confusão, não adianta gritar. É melhor esperar e falar depois com calma.”</p>	
	<p>influência do TEA no processo de aprendizagem</p>	<p>(Conselho 5) K: É, é assim, assim, C, o tempo de estudo autónomo é quando nós terminamos os trabalhos e não temos nada para fazer, mas essa ideia de estudo autónomo, o estudo autónomo uns dias, eu gosto.</p> <p>(Conselho 5) K: Nós temos de estudar, né? Ali, aquilo ali é bom para estudar. É bom, mas nós também temos de aprender matérias novas porque agora que as com as provas, fica mais difícil nós fazermos isso porque nós temos muita coisa na nossa cabeça. Temos os tempos de estudo autónomo, temos os conselhos de turma.</p> <p>(Conselho 2) LI: “Eu gostei porque nós quando temos dificuldades assim podemos tirar e estudar mais. E é isso.”</p> <p>(Conselho 4) G: “No tempo de estudo autónomo eu consegui acabar o trabalho sozinho. No início precisava sempre de</p>	8

			ajuda, agora já sei o que tenho de fazer.”	
			(Conselho 4) LU: “O tempo de estudo ajuda-me a perceber o que ainda não sei bem. Às vezes preciso rever as contas, e faço isso sozinha, depois peço à professora para ver.”	
			(TEA 1) F: “Eu acho, eu acho que eu tenho, eu só tenho um bocadinho de dificuldade, eu não sei qualquer dificuldade assim.”	
			(TEA 1) A: “Eu tenho dificuldade em português, quando estou a fazer um texto muito grande.”	
			(TEA 1) L: “Português, que é os determinantes, os pronomes, os graus dos adjetivos.”	

Anexo P- “Resultados obtidos na categoria D”

Categoria		Subcategoria	Discurso dos alunos (Unidade de registo)	
			Unidade de Registo	Nº de Ocorrências
D	Consciência da evolução individual e coletiva	Reconhecimento do progresso coletivo	(Conselho 1) F: Eu achei um grupo bom, apesar de ter algumas dificuldades, mas é um aos outros que nós vamos evoluindo.	7
			(Conselho 1) AL: Foi bom para poder ajudar o EO e a DJ, mas principalmente o EO e isto e lermos um bocadinho e no final para ele conseguir ler e apresentar.	
			(Conselho 1) LI: “O nosso grupo estava equilibrado porque todos nós tínhamos um trabalho a fazer e cumprimos as regras.”	
			(Conselho 2) F: “Agora estamos melhores, antes falávamos todos ao mesmo tempo, agora esperamos.”	

			<p>(Conselho 3) K: “Nós aprendemos muita coisa nova, desenvolvemos coisas que nós tínhamos dificuldades, como mexer no computador, que a professora também nos ajudou.”</p> <p>(Conselho 4) F: “Eu acho que melhorámos muito a trabalhar em grupo. Antes era só confusão, agora conseguimos dividir as tarefas e cada um faz a sua parte.”</p> <p>(Conselho 4) AL: “No início ninguém queria ouvir os outros, agora já conseguimos decidir juntos e isso ajuda-nos a não discutir tanto.”</p>	
		<p>Reconhecimento das aprendizagens</p>	<p>(Conselho 1) DJ: “Eu já aprendi, mas eu quero aprender mais.”</p> <p>(Conselho 5) K: Eu não estou a dizer que nós, eu digo que eu não que eu não coloco no ar, não coloco. Mas agora vou a começar a colocar.</p> <p>(Conselho 5) K: Sim, em duas formas de nós conseguirmos ver onde é que tá o erro do nosso colega ele não voltar a fazer o erro e saber escrever a palavra bem e não voltar a fazer, e também nos ajuda a ver os erros e escrever bem.</p> <p>(Conselho 4) K: “Aprendemos a ouvir e a respeitar. Isso é mais difícil do que aprender as matérias, mas também é importante.”</p>	<p>5</p>

			(Conselho 4) LI: “Eu percebi que quando ajudamos os outros, também aprendemos. Eu aprendi coisas novas só por explicar aos meus colegas.”	
--	--	--	--	--

Anexo Q - “Resultados obtidos na categoria E”

Categoria		Subcategoria	Discurso dos alunos (Unidade de registo)	
			Unidade de Registo	Nº de Ocorrências
E	Desafios/obstáculos da implementação de pedagogias participavas	Tarefas	(Tarefas 1) EM: “Ó professora, nunca trabalhamos nada no caderno de TPC.”	7
			(Conselho 2) F: “AF foi de limpeza, mas nunca limpou.”	
			(Conselho 2) Professora Titular: Vão ter que repetir agora. Há aqui meninos que não conseguem dar os cadernos porque trocam os nomes todos e por isso é que tem que se repetir.	
			(Conselho 2) Professora Titular: Olha, vou só dizer uma coisa. Na mudança de tarefas, há aqui meninos que nunca vão poder ser encarregados enquanto não souberem cumprir as regras de sala de aula. Portanto, têm de ter atenção a essas situações. Se não são capazes de cumprir regras e não respeitam aos professores, também não são capaz de cumprir.	
			(Conselho 5) G: As tarefas, tipo aquelas de baixo, podiam fazer a da limpeza ninguém faz.	

		<p>(Conselho 5) Professora Titular: Não era isso que se fazia, cada uma limpa a sua mesa, quem é responsável é que tem de verificar se as mesas estão limpas e o chão, ao final do dia.</p>	
		<p>(Tarefas 1) EM: Nas presenças não se faz nada.</p>	
	<p>Parcerias</p>	<p>(Parcerias 1) K: Quando eu estava sentada ao pé da LI, ela estava a perguntar uma coisa que eu não sabia e eu perguntei à professora e a professora explicou a ela.</p>	<p>5</p>
		<p>(Parcerias 1) Professora Titular: Mas lembre-se de quem está próximo de vocês. Porque vocês não vão poder andar pela sala. Pensem em pessoas próximas. Que é para ser mais fácil de direcionar as coisas. Porque vocês não vão poder andar de pé muito tempo nem muitas vezes.</p>	
		<p>(Conselho 2) DJ: “Nas parcerias, o EM me ajuda, também eu ajudo</p>	

			<p>ele quando me ajuda, mas quando ele tá com dificuldade e peço para eu ajudar ele, ele disse não, porque ele não precisa.”</p> <p>(Conselho 2) DJ: “O EM às vezes ajuda, mas às vezes fica a brincar”</p> <p>(Parcerias 1) Professora Titular: Olha, mas estás a ver, tu era melhor teres ficado tu e a A, e ela e o M. Estão um ao lado do outro. Para não se levantarem.</p>	
		TEA	<p>(Conselho 5) G: É a mesma coisa que a K. A gente se ainda tem coisas para estudar, porque é que a gente tem de parar para fazer isto? Se a gente está a fazer aquilo, mas se a gente tem alguma coisa para fazer trabalhar, a gente está a trabalhar, quando a gente acabar é que devíamos fazer isso.</p>	1
		Conselho de Turma	<p>(Conselho 2) EM: “Às vezes no Conselho estamos a brincar e</p>	5

			depois já não dá tempo de falar tudo.”	
			(Conselho 5) K: Estamos tipo na mesma tecla a hora que nós podemos nós estamos aqui, mas nós estamos só aqui no concelho de turma, podemos melhorar aquilo e podemos melhorar aquilo e depois vamos e não melhoramos nada.	
			(Conselho 5) G: Eu acho que os concelhos de turma são importantes, mas tipo, a gente diz uma coisa, mas nunca estamos a melhorar, a gente sempre diz assim, não podemos falar e a gente só piorar as coisas.	
			(Conselho 5) KE: Não está a dar nenhum resultado porque sempre estamos a toda a hora a falar e nunca estamos calados quando todo mundo para falar e não deixa a pessoa que está a falar, e os concelhos também não dá em nada, porque nós falamos.	
			(Conselho 5) AL: Eu gosto dos conselhos acho importantes, porque eu consigo melhorar o meu comportamento, mas só que não consigo melhorar mais ninguém, então só melhora o meu comportamento.	

		Cartaz	<p>(Parcerias 1) Professora Titular: “O AF é a letra enorme. Parece aqueles monstros.”</p> <p>(Parcerias 1) Professora Titular: “O MU a pintar é preferível não. Sai por fora como tudo.”</p>	2
--	--	--------	---	---