



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cátia Soraia da Silva Freitas

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Educação para o Empreendedorismo:
“O Castelo dos Brinquedos”

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

Doutora Gabriela Barbosa

Julho de 2017

AGRADECIMENTOS

O meu desejo de finalizar uma das grandes etapas da minha vida, apenas se concretizou graças à contribuição de uma série de pessoas às quais estou muito grata. Como tal gostaria de deixar aqui umas palavras de gratidão e estima, pois sem elas nada teria sido possível,

À minha professora orientadora, Doutora Gabriela Barbosa, por toda a disponibilidade, compreensão, pela paciência, orientação e partilha de saberes. Pela oportunidade de fazer parte de um projeto diferente que me proporcionou, não só novos conhecimentos como, muitos momentos de orgulho e satisfação por aquilo que realizei.

À educadora cooperante Carmo Freitas, pela amabilidade, auxílio e carinho em todas as etapas. Pela partilha de saberes e experiências ao longo de todo o percurso partilhado.

Às crianças que me proporcionaram tantas alegrias e, tantos momentos de carinho. Pela participação e pela dedicação ao projeto maravilhoso que juntos construímos e concretizamos.

Ao meu par de estágio, Crystile Rodrigues, pelo apoio nas várias atividades implementadas e ao longo do projeto.

A toda a família (de sangue ou não), em especial à minha mãe, pela paciência e força, pelo apoio e carinho ao longo de toda a minha vida académica.

Ao Cristiano, pela pessoa que sempre foi para mim, pelo apoio incondicional, pelo carinho e motivação nos momentos menos bons e pela paciência sem fim. Sempre foste uma peça essencial na minha vida, obrigado.

Aos amigos, que de uma forma ou de outra, sempre me apoiaram ao longo de todo o percurso e principalmente nesta fase final. Pelo encorajamento e pelas ideias ao longo de todo o projeto.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), incluída no Mestrado em Educação Pré-escolar. Esta foi desenvolvida num jardim-de-infância pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do concelho de Viana do Castelo, com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Neste relatório apresenta-se uma síntese da intervenção pedagógica realizada, um estudo empírico subordinado à temática da educação para o empreendedorismo e uma reflexão final. Assim encontra-se dividido em três partes: a primeira em que caracteriza o contexto educativo onde se enquadrou a investigação, a segunda direciona-se para a descrição do projeto de investigação e, a terceira e última parte que se destina a uma reflexão sobre toda a PES desde o início do ano.

Com este estudo pretendeu-se compreender qual o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo, estimulando o espírito empreendedor em crianças inseridas no pré-escolar. Dada a problemática, a investigação teve como objetivo dar resposta às seguintes questões: A) como desenvolver competências empreendedoras em crianças entre os 4 e os 6 anos? B) que comportamentos e atitudes as crianças manifestam durante um projeto de educação para o empreendedorismo?

Face à problemática definida, foi adotada uma metodologia de natureza descritiva e interpretativa, todavia de matriz exploratória. Para a recolha de dados utilizou-se a observação, as entrevistas, os documentos das crianças, as gravações de vídeo e os registos fotográficos.

Através da análise e interpretação dos dados recolhidos verificou-se que, as crianças foram adquirindo competências empreendedoras, mobilizando-as ao longo das atividades do projeto. Esta temática mostrou ser uma nova experiência para as crianças que tiveram a oportunidade de concretizar um desejo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação para o Empreendedorismo; espírito empreendedor; competências empreendedoras.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice II course (STP II), included in the Master's in Pre-school Education. This work was developed in a Pre-school belonging to the Grouping of Schools in the county of Viana do Castelo, with a group of twenty-five children between the ages of four and six. This report presents a synthesis of the pedagogical intervention carried out, an empirical study subordinated to the theme of education for entrepreneurship and a final reflection. This one is divided into three parts, namely, the first one characterizes the educational context where the research was framed, the second one is directed to the description of the research project and the third and final part is intended as a reflection over the entire STP since the commencement of the year.

The purpose of this study is to understand the contribution of implementing a project in the scope of education for entrepreneurship, thus, stimulating the entrepreneurial spirit in children inserted in the preschool. Given this problem the research aims to answer the following questions: A) How to develop entrepreneurial skills in children between the ages of 4 and 6? And B) What behaviors and attitudes do children manifest during an entrepreneurial education project?

Given the defined problem, a methodology of descriptive and interpretative nature was adopted, however, in an exploratory way. The observation, interviews, children's documents, video recordings and photographic records were used for data collection.

Through the analysis and interpretation of the collected data, it was verified that the children were acquiring entrepreneurial skills and mobilizing them throughout the project activities. This theme proved to be a new experience for children who had the opportunity to fulfill a dream/desire.

Keywords: Pre-School Education; Entrepreneurship Education; Entrepreneurial spirit; entrepreneurial skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
1- Caracterização do meio	3
2- Caracterização do jardim-de-infância	4
3- Caracterização do grupo e dinâmicas implementadas	6
4- Caracterização da sala de atividades	13
PARTE II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	19
1- Contextualização do estudo.....	19
1.1 – Pertinência e objetivos do estudo	19
2- Fundamentação teórica	23
2.1 – Empreendedorismo	23
2.2 – Educação para o Empreendedorismo	25
2.3 – Competências/Capacidades empreendedoras (Soft Skills).....	27
2.4 – Áreas de conhecimento empreendedor (Manual CEAN)	29
2.5 – O papel do professor/educador na promoção do empreendedorismo	32
2.6 – Integração e articulação da educação para o empreendedorismo no currículo de educação pré-escolar.....	34
3- Metodologia	39
3.1 – Opções metodológicas	39
3.2 – Papel da investigadora	40
3.3 – Caracterização dos participantes.....	41
3.4 – Calendarização do estudo	42
3.5 – Instrumentos da recolha de dados	43
3.6 – Percorso de investigação.....	45

3.7	– Procedimento da análise de dados.....	46
4-	Análise e interpretação de dados	47
4.1	– Descrição das atividades	47
4.1.1	ETAPA 1 – O meu desejo é	47
4.1.2	ETAPA 2 – Definir o projeto/construir o protótipo	52
4.1.3	ETAPA 3 - Colaboradores.....	56
4.1.4.	ETAPA 4 – Estados de espírito/ Escuta ativa.....	59
4.1.5.	ETAPA 5 – Escuta ativa/Colaboradores/Ciclos de trabalho.....	63
4.1.6	ETAPA 6 – Líder	67
4.1.7	Inauguração do castelo	71
4.2	– Reflexão sobre as atividades	72
4.2.1	Mobilização das competências empreendedoras.....	72
4.2.2.	Envolvimento das crianças no espírito empreendedor.....	79
5-	Conclusões.....	83
5.1	– Conclusões do estudo.....	83
5.2	– Limitações do estudo e propostas para futuras investigações.....	85
	PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES.....	87
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
	ANEXOS	93
	ANEXO I – Manual CEAN	95
	ANEXO II – Manual editado pela ESE-IPVC	103
	ANEXO III – Fantoche da sala Martim.....	105
	ANEXO IV – “A história do meu amigo”	107
	ANEXO V – “Um projeto e meio limão”	109
	ANEXO VI – Fantoche José Rapaz e Maria Menina	111
	ANEXO VII – Imagens do Castelo de Guimarães	113
	ANEXO VIII – “A Locomotiva das Pipocas”	115
	ANEXO IX – Recado para os colaboradores (pacotes de leite)	117
	ANEXO X – “A história da Micaela”	119
	ANEXO XI – “As aventuras do Joãozinho”	121
	ANEXO XII – Entrevista 1	125
	ANEXO XIII – Entrevista 2	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Imagem ilustrativa do mapa do concelho de Viana do Castelo.	3
Figura 2. Planta da sala de atividades	15
Figura 3. Área das construções.....	16
Figura 4. Área da biblioteca.....	16
Figura 5. Área das colagens e recortes	17
Figura 6. Registo do desejo	48
Figura 7. Registo do desejo pela estagiária	49
Figura 8. Árvore dos desejos	50
Figura 9. Partilha dos desejos.....	50
Figura 10. Leitura da história "Um projeto e meio limão"	53
Figura 11. Registo dos materiais e nomes do projeto	54
Figura 12. Desenho sobre o castelo.....	54
Figura 13. Elaboração da maquete	55
Figura 14. Protótipo do castelo	56
Figura 15. Leitura da história "Locomotiva das pipocas"	57
Figura 16. Elaboração da narrativa	58
Figura 17. Entrega de pacotes de leite pelos colaboradores	59
Figura 18. Características empreendedoras.....	60
Figura 19. Jogo do "telefone estragado"	61
Figura 20. Estados de espírito.....	62
Figura 21. Embrulho dos pacotes de leite	63
Figura 22. Construção das muralhas.....	63
Figura 23. Escuta ativa	64
Figura 24. Ciclos de trabalho	66
Figura 25. Embrulhar pacotes de leite	66
Figura 26. Continuação da construção das muralhas	66
Figura 27. Reforço das muralhas	67
Figura 28. Leitura da história "As aventuras do Joãozinho"	67
Figura 29. Distribuição das personagens.....	68
Figura 30. Reconto da história pelo grupo	69
Figura 31. Reforço das muralhas com cola	69
Figura 32. Construção das torres	69
Figura 33. Muralhas do castelo	70
Figura 34. Construção da porta	70
Figura 35. Pintura da porta	70
Figura 36. Pintura do nome do castelo	70
Figura 37. Impressão de cada criança nas torres	70
Figura 38. Conclusão do castelo	70
Figura 39. Inauguração do projeto	71
Figura 40. Partilha do castelo com os colaboradores	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Idades das crianças pertencentes ao grupo.....	41
Tabela 2. Calendarização do estudo	43
Tabela 3. Calendarização das áreas de conhecimento empreendedor	45
Tabela 4. Sintetização das etapas do projeto.....	77
Tabela 5. Itens de análise da entrevista 1	79
Tabela 6. Itens de análise da entrevista 2	80

LISTA DE ABREVIATURAS

ACEP – Associação Cultural e de Educação Popular

CEAN – Centro Educativo Alice Nabeiro

CIM – Comunidade Intermunicipal do alto Minho

CMVC – Câmara Municipal de Viana do Castelo

DGE – Direção-Geral da Educação

ESE – Escola Superior de Educação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), incluída no Mestrado em Educação Pré-escolar. Este apresenta um estudo empírico subordinado à temática da educação para o empreendedorismo. Assim encontra-se dividido em três partes: a caracterização do contexto educativo da PES, o projeto de investigação e a reflexão da PES.

A primeira parte começa por caracterizar todo o contexto educativo, nomeadamente, a caracterização do meio, do jardim-de-infância, do grupo e dinâmicas implementadas e por último da sala de atividades.

A segunda parte do relatório destina-se à descrição do projeto de investigação e encontra-se subdividida em cinco partes: a primeira apresenta a pertinência e os objetivos do estudo; a segunda compreende toda a fundamentação teórica que sustenta o estudo, referindo a literatura relacionada com a temática; a terceira expõe toda a metodologia adotada, nomeadamente as opções metodológicas, o papel da investigadora, a caracterização dos participantes, a calendarização do estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, o percurso da investigação e o procedimento dos dados recolhidos; a quarta parte destina-se à análise e interpretação dos dados, começando por descrever as atividades implementadas e posteriormente uma reflexão das mesmas; por último, na quinta parte apresentam-se as conclusões do estudo, as limitações e propostas para futuras investigações.

Na última parte é apresentada uma reflexão de todo o processo desta unidade curricular que é a PES, desde a observação, às implementações, entre outros aspetos.

A educação para o empreendedorismo é uma abordagem diferente mas eficaz sendo que, se pretende desenvolver capacidades empreendedoras nas crianças transformando as suas ideias em ações. Assim, através deste é possível a criação de projetos educativos importantes para a vida da criança. Desta forma, com este estudo pretendeu-se compreender qual o contributo da implementação de um projeto no

âmbito da educação para o empreendedorismo, estimulando o espírito empreendedor em crianças do pré-escolar.

Face a isso, pretende-se desenvolver competências empreendedoras nas crianças, tendo por base o Manual “Ter ideias para mudar o mundo: manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2012), através da criação de atividades criativas, estimulando a produção de ideias. Para além disso, ao longo do projeto empreendedor as crianças vão sendo observadas com o objetivo de descobrir se manifestam comportamentos e atitudes empreendedoras.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ao longo desta secção é apresentada uma caracterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar. Para isso é realizada uma caracterização do meio, do contexto educativo, do grupo e das dinâmicas implementadas e a sala de atividades onde decorreu o desenvolvimento do projeto.

1- Caracterização do meio

O presente estudo foi realizado num jardim-de-infância numa freguesia integrada na sub-região do Minho-Lima, no concelho de Viana do Castelo. Encontrando-se localizada numa das quarenta freguesias do concelho.



Figura 1 Imagem ilustrativa do mapa do concelho de Viana do Castelo.

Conforme os dados da Câmara Municipal de Viana do Castelo (CMVC) e, de acordo com os censos de 2011, a freguesia onde se insere esta instituição é constituída por 9782 habitantes. Destes habitantes a maioria tem entre 25 e 64 anos, seguindo-se as crianças entre os 0 e os 14 anos, os jovens entre os 15 e os 24 anos e por fim os idosos entre os 65

ou mais anos, assim, verifica-se que esta freguesia contém uma população juvenil, sendo considerada a freguesia mais jovem de Viana.

Segundo a mesma fonte, e analisando a escolaridade dos habitantes inseridos na localidade da instituição, é possível confirmar que de um modo geral a população é escolarizada, sendo que a maioria apresenta o 1º Ciclo concluído. No entanto uma pequena parte da população não tem nenhum nível de instrução.

Relativamente às principais atividades socioeconómicas presentes nesta freguesia, e segundo as informações da CMVC, podemos destacar a agricultura, a pecuária, o comércio e a indústria da cerâmica. Este tipo de indústria tem um papel bastante importante no desenvolvimento da localidade, tendo em conta que é aqui que se situa uma das fábricas mais bem sucedidas de cerâmica tradicional, a louça de Viana do Castelo. Para além desta indústria, também o comércio desempenha uma parte do desenvolvimento económico da freguesia, como as feiras e outros pequenos estabelecimentos de comércio local. Como referido anteriormente, também a agricultura e a pecuária fazem parte da situação socioeconómica da população, no entanto estas atividades só englobam uma pequena parte deste desenvolvimento.

Os habitantes desta freguesia têm algumas tradições herdadas nomeadamente o Grupo Folclórico das Lavradeiras e a Ronda Típica. Para além destas tradições, realizam também alguns eventos relacionados com festividades religiosas como a Santa Cristina (padroeira da freguesia).

2- Caracterização do jardim-de-infância

O Jardim de Infância envolvido neste estudo pertence ao Agrupamento Vertical do concelho de Viana do Castelo. Esta instituição de Pré-Escolar acolhe crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Estas encontram-se distribuídas por seis salas de atividades, com as respetivas educadoras de infância em cada uma delas.

Este estabelecimento apresenta vários recursos humanos, nomeadamente uma equipa de profissionais docentes e não docentes.

O pessoal docente era composto pelas sete educadoras de infância, sendo que seis se encontravam nas seis salas de atividades e uma se tratava da coordenadora e

responsável pelos serviços administrativos da instituição. As educadoras tinham ainda o apoio de seis assistentes operacionais, sendo que três eram auxiliares de educação que apoiavam nas salas de atividades enquanto as restantes auxiliavam durante as refeições. Para além destas também existia uma cozinheira e uma ajudante de cozinha que confeccionavam os almoços das crianças.

Tendo em conta que apenas existiam três auxiliares para seis salas, estas iam trocando de sala para que cada educadora tivesse pelo menos uma vez por semana apoio na sala de atividades. Para além disso estas também recebiam as crianças pela manhã na instituição e ao final da tarde acompanhavam-nas até aos pais ou à Associação Cultural e de Educação Popular (ACEP) que os esperavam nos transportes.

No que diz respeito à estrutura da instituição, este foi renovado e continua a ser restaurado caso surja necessidade. Como tal reunia boas condições e as necessárias para que as crianças pudessem ter um desenvolvimento harmonioso e saudável. Assim sendo, este possuía dois espaços exteriores, sendo que um deles era muito pouco utilizado pelas suas pequenas dimensões e pelo facto da instituição não ter auxiliares suficientes para vigiarem os dois espaços ao mesmo tempo. Um dos espaços exteriores era composto por alguns triciclos e carrinhos, bem como jogos de chão e parede, como é o caso do “jogo da macaca”. Em contrapartida, o outro espaço exterior continha outros tipos de brincadeiras como o baloiço, o escorrega, a caixa de areia, as casinhas e os cavalinhos para se baloiçarem. Para além disso podiam também correr e criar outras brincadeiras entre todos, como jogar à bola ou brincar com bonecas, por exemplo.

É importante referir que este era um espaço muito importante para o desenvolvimento das crianças, sendo que aqui começavam a desenvolver várias capacidades como as sociais quando brincam, comunicam ou partilham com outras crianças. Para além disso também experienciavam novas habilidades motoras, desenvolvendo a criatividade e imaginação bem como novos conhecimentos e capacidades. Este era também um local de novas descobertas para as crianças, tal como refere Hohmann e Weikart (1997), as crianças criam atividades mais ativas quando brincam no exterior. Refere também que é nestes momentos que experienciam e constroem conhecimentos sobre tudo o que os rodeia.

Relativamente aos espaços no interior, o jardim-de-infância era constituído por seis salas de atividades, sendo que estas se encontravam juntas aos pares; cinco casas de banho distribuídas pelo estabelecimento, duas para as crianças junto às salas e uma para adulto com chuveiro para qualquer eventualidade, uma perto do refeitório para as crianças ou pessoas com incapacidades físicas e outra para os adultos perto da saída. Existia ainda um polivalente que era utilizado para receber as crianças de manhã, para sessões de motricidade bem como recreio caso o clima não fosse favorável no exterior. Este continha todo o equipamento necessário para as sessões de motricidade com as crianças, um leitor de vídeo e televisão para estas assistirem enquanto aguardavam pela educadora bem como mantas e colchões para se sentarem ou deitarem. Para além disso também existia uma biblioteca com vários livros, CD's de música, jogos e material de laboratório para as crianças utilizarem com a educadora. Perto desta existia um vestiário com cacifos para as educadoras e as auxiliares e, uma sala de professores/reuniões onde as docentes se reuniam sempre que necessário. Finalmente existia também uma cantina onde as crianças se reuniam todas ao mesmo tempo para almoçar. Esta continha todo o equipamento necessário bem como uma despensa para armazenar o que fosse necessário da cozinha.

3- Caracterização do grupo e dinâmicas implementadas

O grupo com o qual foi realizado o presente estudo era composto por vinte e cinco crianças, sendo que dezasseis são do sexo masculino e nove são do sexo feminino. As mesmas tinham idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Algumas crianças já frequentavam o jardim enquanto para outras era o seu primeiro ano.

Duas crianças que integravam este grupo foram diagnosticadas com necessidades educativas especiais, nomeadamente, estrabismo e baixa visão. No entanto, uma delas apresentava alguns sinais de daltonismo, apesar de nunca lhe ter sido diagnosticado pelo médico que o acompanhava. Para além destas crianças, também algumas tiveram sessões de acompanhamento de terapia da fala, dentro do jardim, por apresentarem dificuldades a nível da fala, sobretudo a pronunciar palavras. No entanto todas as crianças foram

integradas em todas as atividades desenvolvidas ao longo deste tempo, sempre com alguma ajuda.

Sendo um grupo heterogêneo relativo às idades verificou-se o mesmo, a nível de saberes e de conhecimentos assim como a nível de aprendizagens e desenvolvimento. Bronfenbrenner diz que “para perceber o desenvolvimento humano devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve” (Citado por Papalia, 2001, p.14). Tendo em conta o que foi citado, entendemos que cada criança é detentora de características e interesses diferentes assim como terá o seu próprio ritmo para aprender e desenvolver as suas capacidades nos diversos contextos. Para isso todas as crianças foram colocadas em diferentes contextos e ambientes de forma a perceber o seu desenvolvimento.

O grupo demonstrava sempre grande vontade de se integrar nas diversas atividades, sendo que revelavam bastante interesse ao participar e tinham muita curiosidade pelo saber. Mostravam-se muito dinâmicos e ativos, existiam algumas crianças que indicavam maior liderança no grupo do que outras. Tal como refere Papalia (2001), um aspeto que difere as crianças umas das outras é a sua personalidade, e é por essa razão que existem crianças que são mais desinibidas e por isso conseguem expor as suas ideias mais facilmente enquanto existem outras mais tímidas e por isso com maior dificuldade em demonstrar os seus saberes.

Tal como referem as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997, p.43) “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”. Assim sendo a interação com a família de cada criança foi constante, tendo em conta que, também os pais demonstravam interesse e disponibilidade em participar e ajudar nas várias atividades que surgiram. Também as OCEPE (2016, p.16) mencionam que

“Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também

oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.”.

Nas diversas intervenções educativas realizadas procurou-se sempre criar momentos e atividades que permitissem desenvolver conhecimentos nas diferentes áreas, de modo a estimular e a colmatar as diferenças no desenvolvimento da criança bem como exercitar as interações entre o grupo. Assim sendo, podemos concluir que devemos

“Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (OCEPE, 1997, p.19).

De forma a dar a conhecer melhor o grupo foi realizada uma caracterização geral segundo as Áreas de Conteúdos inseridas nas OCEPE, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Estas áreas propostas pelas OCEPE surgem “para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.” (OCEPE, 1997, p.47). Para além disso estas áreas são detentoras de uma estrutura própria com diferentes formas de aprendizagens com conhecimentos, atitudes e saber-fazer, que são proporcionadas através da exploração do mundo que a rodeia (OCEPE, 1997). Nas novas OCEPE (2016) estas áreas de conteúdo não sofreram alterações, permanecendo os mesmos domínios, no entanto, com outra organização.

A área de Formação Pessoal e Social

“integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o

desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si.” (OCEPE, 1997, p.49).

Deste modo, e de acordo com as Metas de Aprendizagem (2010) cada criança deve ser capaz de identificar as suas características bem como as do grupo, deve demonstrar curiosidade por aprender, manifestar opiniões e ideias bem como argumentá-las, ser autónomo nas suas tarefas diárias e saber cooperar e conviver com os colegas. A maioria do grupo possuía um conjunto de capacidades previstas para esta área tendo em conta que eram bastante participativos e autónomos nas diferentes atividades que realizavam. Eram capazes de identificar características e de expressar sentimentos e emoções. Demonstravam grande preferência em trabalhar em grupos colaborando mutuamente nas diferentes atividades, partilhando materiais e opiniões. No entanto apresentavam maior dificuldade em cumprir e respeitar regras dentro da sala de atividades, em especial o saber ouvir e espera pela sua vez.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação esta “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psico-motor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (OCEPE, 1997, p.56). Esta área divide-se em vários domínios que devem estar interligados pois todos pretendem a “aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, recolha de informação e sensibilização estética” (OCEPE, 1997, p.56). Os domínios em questão são: domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Entre estes quatro domínios das expressões deve existir bastante complementaridade, de forma a que todos se liguem entre si. Nas recentes OCEPE (2016) apenas se mantêm o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. As restantes sofreram uma pequena alteração: o domínio das expressões motoras é agora domínio de educação física; o domínio da plástica denomina-se por domínio da educação artística e está subdividido em quatro subdomínios, artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Apesar disso as ideias expostas neste novo documento são semelhantes ao anterior,

sendo que este apresenta uma organização diferente e uma síntese de como se pode observar as aprendizagens na criança e de como o educador pode promover essas aprendizagens.

A expressão motora é uma das expressões em que se torna necessário desenvolver a motricidade global e a motricidade fina para, segundo as OCEPE (1997), garantir que cada criança aprende a utilizar e a dominar o seu próprio corpo. Desta forma segundo as Metas de Aprendizagem (2010), este domínio subdivide-se em três, nomeadamente, os Deslocamentos e Equilíbrios, a Perícia e Manipulação e os Jogos, tal como é apresentado nas novas OCEPE (2016). De uma forma geral, relativamente a deslocamentos e equilíbrios, o grupo tinha algumas dificuldades em saltar obstáculos e rolar sobre si mesmo. Na perícia e manipulação de objetos, algumas crianças mostravam facilidades em vários tipos de lançamentos de bola enquanto outras tinham maior dificuldade (principalmente os mais novos). Nos jogos, apenas dos mais novos tinham maior dificuldade em cumprir regras. No que concerne à motricidade fina, algumas crianças apresentavam dificuldades ao manusear a tesoura, mas ao longo da intervenção foi notória a sua evolução.

A expressão dramática, por sua vez, é um meio de descoberta de si mesmo e do outro apropriando-se de situações reais, tal como referido nas OCEPE (1997). Desta forma é de extrema importância que se realizem atividades de jogo simbólico sobre situações verdadeiras utilizando a comunicação verbal e a comunicação não-verbal. É através deste jogo simbólico que se pretende criar situações do dia-a-dia das crianças ou imaginárias (“faz de conta”), o jogo dramático, e até a utilização de fantoches para a expressão e comunicação através de “um outro”, bem como as sombras chinesas criando diálogos e histórias. O grupo conseguia facilmente recontar uma história, ou até criar uma nova história, utilizando o jogo simbólico. Tinham por hábito recriar momentos e situações nas áreas, principalmente na área do quarto e da cozinha. Sendo um dos projetos o manuseamento de fantoches, as crianças também tiveram oportunidade de manipulá-los e criar histórias com os mesmos.

A expressão plástica, tal como refere as OCEPE (1997, p.61), “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora”, no entanto com materiais

e instrumentos específicos. É ainda neste domínio que a criança inicia a exteriorização da sua criatividade, os seus conhecimentos e as suas emoções, pois é um meio de expressão de conteúdos de cariz estético e emocional (Arribas, 2004). Desta forma a criança deve exteriorizar a imagem a que construiu interiormente através do desenho, da pintura, da raspagem, colagem, recorte e outras técnicas. O grupo em geral era capaz de reproduzir imagens de pessoas e de colocá-las em situações do quotidiano. A maioria era capaz de manusear e manipular os lápis, as tesouras e os pincéis, no entanto os mais novos ainda tinham alguma dificuldade.

A expressão musical

“assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes ou fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros” (OCEPE, 1997, p.63-64).

Esta expressão é auxiliada por cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Em geral as crianças inseridas no grupo são capazes de identificar e nomear alguns instrumentos musicais, distinguir sons e reconhecê-los e associá-los a um instrumento musical. Encontravam-se bastante familiarizadas com o ato de cantar e apresentavam grande facilidade em aprender novas canções.

Respetivamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, neste pretende-se que o educador tire partido daquilo que a criança já sabe. Tal como referem a OCEPE (1997), é através do contacto com o mundo que o rodeia que as crianças vão adquirindo e alargando o seu vocabulário. Nesse sentido e de acordo com as OCEPE (1997) e as Metas de Aprendizagem (2010), é cada vez mais importante a criança contactar com a escrita e a leitura, tendo em conta que estas proporcionam uma interação verbal, consciência fonológica e manifestação de comportamentos emergentes à leitura e à escrita. Assim para um maior desenvolvimento deste domínio é necessário

que as crianças sejam expostas a diferentes contextos e atividades, nomeadamente a audição de contos, a representação de histórias, entre outras. O grupo em estudo apresentava grande vontade em comunicar e por isso participavam oralmente nas atividades, expressando-se facilmente. São capazes de narrar uma história ou acontecimentos experienciados, pondo em prática o novo vocabulário. Utilizavam frases simples e curtas, e tinham alguma dificuldade em empregar alguns verbos. Relativamente à escrita, existiam algumas crianças (mais novos) que apresentavam alguma dificuldade em escrever o próprio nome enquanto que outros não necessitavam de ajuda. Em alguns casos tentavam escrever, imitando, aquilo que estava escrito no quadro, ou copiando palavras de livros. É de realçar ainda que a maioria das crianças já tinha conhecimento das novas tecnologias existentes, facilitando assim a sua relação com o audiovisual.

No domínio de matemática, “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (OCEPE, 1997, p.73), estruturando assim o pensamento necessário à vida presente. Para além disso deve ter noção da sua posição e deslocação no espaço, relacionar e manipular objetos de ocupam um espaço (diferenciando o que está perto, longe, dentro, fora, em cima, em baixo). Assim adquire os seus princípios lógicos que ajudam a classificar objetos e acontecimentos de acordo com as propriedades. Assim este domínio tem por base a formação de conjuntos para ser capaz de agrupar os objetos e seriar e ordenar reconhecendo as suas diferentes propriedades. Através destas é possível que a criança construa a noção de número. O grupo em geral já tinha a noção de número incutida reconhecendo os mesmos através do subitizing, sendo capaz de realizar uma contagem até 10 ou mais. Tinham grande facilidade em classificar objetos e de mencionar algumas propriedades. Eram capazes de diferenciar formas geométricas e de identificar e criar padrões simples. Apenas alguns mais velhos tinham capacidades de reconhecer um padrão de crescimento. A utilização de jogos relacionados com este domínio era bastante utilizada pelo grupo nomeadamente puzzles, enfiamentos entre outros.

Quanto à área de Conhecimento do Mundo e de acordo com as OCEPE (1997), a criança quando inicia a educação pré-escolar já apresenta conhecimentos sobre o

“mundo” que a rodeia. Esta apresenta uma curiosidade natural em compreender tudo aquilo que acontece à sua volta. Isto permite que elabore um pensamento sobre as ciências e as artes, em busca de dar sentido àquilo que vê, sente, ouve e vive. Como tal também deve ser capaz de identificar diferentes meios, nomear as várias partes do corpo e representar lugares através de vários meios de expressão. Assim, o grupo inserido no estudo desde cedo mostrou facilidades em identificar as características do ambiente local. Bem como demonstra ter conhecimentos relacionados ao meio próximo, nomeadamente o local onde vivem. São capazes de diferenciar o passado e o presente. Apresentam facilidades na observação do tempo demonstrando conhecimentos de meteorologia. Um dos aspetos que o grupo demonstrava maior interesse era nas experiências realizadas, principalmente as que se encontravam inseridas na área da cozinha, nomeadamente a realização de receitas, onde as crianças participavam ativamente e aprendiam um novo vocabulário científico.

Para concluir, o grupo demonstrava algumas diferenças entre si, que está diretamente relacionado com a diferença de idades e por isso, diferenças ao nível de desenvolvimento. No entanto algumas crianças apresentavam um desenvolvimento superior à sua idade enquanto que outras era inferior.

4- Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades é um espaço muito importante para a aprendizagem das crianças, pois é neste local que passam a grande maioria do seu tempo. Assim é essencial que o ambiente educativo seja pensado e organizado pela educadora de forma a ser “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” bem como para “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (OCEPE, 1997, p.31). Deste modo, salienta-se nas OCEPE que

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (OCEPE, 1997, p.37).

As OCEPE (2016, p.24) referem que a organização do grupo, do espaço e do tempo “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.”. Assim cabe ao educador refletir “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (OCEPE, 2016, p.24).

Assim sendo, é fundamental que o educador, para além da divisão e organização do espaço, tenha em conta os materiais integrantes da sala de atividades. Tal como foi referido anteriormente, este é um espaço em que as crianças passam a grande maioria do seu tempo e por essa razão todo o material existente deve estar disposto de forma organizada e pensada. Segundo Brickman e Taylor (1996), essa disposição do material irá permitir que as crianças aprendam a ser autónomas, pois com uma maior variedade de materiais terão mais momentos de escolha independentes das restantes.

O espaço deve, então, ser organizado e dividido em diversas áreas que vão de encontro ao interesse e às necessidades das crianças. No entanto devem ser criadas novas áreas sempre que surja algum interesse ou novo projeto no grupo de crianças. Caso seja feita alguma alteração na divisão, o educador deve sempre ter em conta a funcionalidade e as aprendizagens nesta.

Segundo Arribas (2004), a organização dos espaços da sala deve ser feita de acordo com as idades do grupo. Desta forma, o grupo pertencente à sala em questão tem idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, tendo um espaço organizado que contribui positivamente para o desenvolvimento das atividades sejam individuais ou em grupo.

Segundo Brickman e Taylor (1996), a sala de atividades deve ter as áreas bem definidas e devidamente marcadas, e visíveis a todas as crianças mas também devem ser nomeadas para que sejam compreendidas pelas próprias.

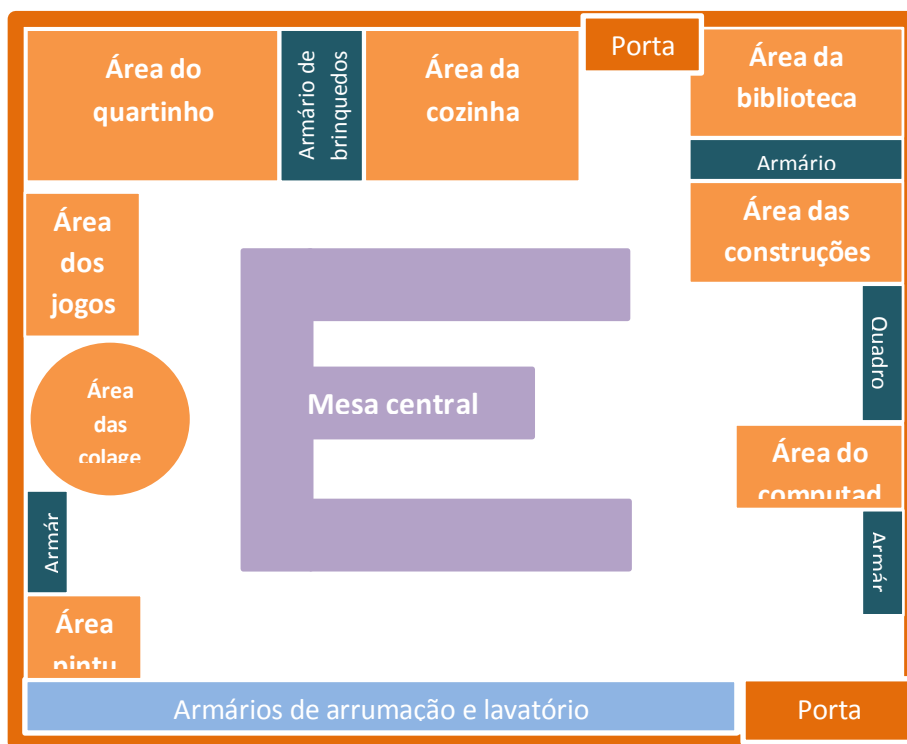


Figura 2. Planta da sala de atividades

A sala pertencente ao grupo em questão encontra-se dividida em oito áreas diferenciadas e devidamente catalogadas para que cada criança saiba identificá-las corretamente e utilize os materiais certos, destinados para aquela divisão. Deste modo as áreas referentes podem ser distinguidas através da figura 2, que mostra a planta da sala e como se encontra dividida:

- A mesa central é a divisão mais importante da sala, pois este é o local onde o grupo se reúne todos dias para dialogar, partilhar saberes e situações vivenciadas, onde realiza as grandes atividades, seja em grupo ou individualmente, onde cantam, realizam jogos, entre outros momentos propostos pela educadora. Este encontra-se organizado através da junção de mesas em forma de “E” com uma cadeira para cada um, para que todos possam assistir áquilo que está a ser feito.
- A área do computador encontra-se na entrada/saída da sala e é composta pelo equipamento necessário destinado à área, nomeadamente, ecrã, teclado,

colunas, rato e impressora. Esta área é destinada à interação das crianças com as novas tecnologias que tanto têm feito parte do nosso dia-a-dia. Nesta área as crianças podem jogar jogos interativos em pares.

- O quadro não é considerado uma área, no entanto este não só é utilizado pela educadora como pelas crianças quando estas preferem desenhar no mesmo.
- A área das construções (figura 3) está equipada com um armário que contém todos os brinquedos destinados a esta área como animais da quinta, legos, formas de encaixe, carros, entre outros. Esta área ajuda as crianças a desenvolver a motricidade fina, sendo que derivado ao seu espaço acolhedor cria também momentos de partilha e criatividade entre todos ao longo das construções que realizam.

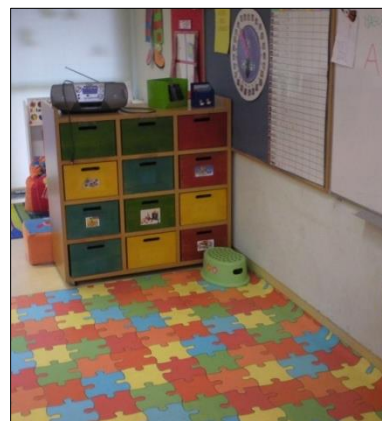


Figura 3. Área das construções



Figura 4. Área da biblioteca

- A área da biblioteca (figura 4) possui uma estante com vários livros, alguns trabalhados ao longo do ano com o grupo, três *puffs* e uma mesa tornando-o um espaço acolhedor para que as crianças se sintam mais confortáveis enquanto esfolheiam os livros.
- A área do faz de conta encontra-se dividido em duas partes, a área da cozinha e a área do quartinho. A área da cozinha é composta por vários móveis e equipamentos ligados à cozinha, nomeadamente os utensílios de cozinha como pratos, talheres, copos entre outros, bem como alimentos em plástico. Para além disso também contém armários, equipamentos e vestuário de acordo com a área como o fogão, o lava-loiça, o avental, a luva, entre outros. A área do quartinho também contém diversos materiais ligados à mesma como, bonecos, roupas para os bonecos, carrinhos, cadeirinhas, e armários para guardar esses próprios utensílios.

- A área dos jogos de mesa possui diversos jogos didáticos com que as crianças podem utilizar e jogar individualmente ou em grupo, nomeadamente, *puzzles*, blocos lógicos, enfiamentos, entre outros. Sendo uma área pequena, as crianças por vezes deslocam-se para a mesa central para os poder utilizar.
- A área das colagens e recortes (figura 5) é composta por uma mesa e um armário que contém vários materiais ligados a esta área, nomeadamente as tesouras, os papéis, as colas, as revistas ou jornais velhos.
- A área da pintura é composta por um tripé ajustado à altura das crianças, batas, pincéis e tintas, podendo assim dar oportunidade às crianças de desenvolver a sua criatividade através da pintura.



Figura 5. Área das colagens e recortes

Para além das áreas mencionadas, a sala também possui diversos armários onde é colocado todo o material necessário para as atividades que se realizem. Os trabalhos realizados pelas crianças são expostos sempre nas paredes da sala para que as crianças possam visualizar aquilo que fizeram.

A sala em questão é bastante iluminada derivado às janelas laterais viradas para o exterior e tem uma temperatura amena, o que possibilita um ambiente harmonioso.

PARTE II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

1- Contextualização do estudo

Esta parte do estudo tem como objetivo dar a conhecer o enquadramento do estudo, nomeadamente a sua pertinência, a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, a análise e interpretação dos dados bem como as conclusões.

1.1 – Pertinência e objetivos do estudo

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p.17), com esta afirmação pretende-se que nesta fase da vida da criança sejam criados momentos de aprendizagem para que esta aprenda a aprender. Para isso é necessário que se adote uma pedagogia estruturada que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Sendo a educação pré-escolar, um local onde se criam condições para o sucesso da aprendizagem da criança e onde esta apresenta um papel ativo, é importante encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. Assim, é através de uma aprendizagem pela ação que as crianças constroem os seus conhecimentos para que dessa forma consigam entender o mundo que as rodeia (OCEPE, 1997). Sendo esta a razão pela qual a educação para o empreendedorismo se torna numa abordagem eficaz, pois pretende-se desenvolver capacidades empreendedoras nas crianças transformando as suas ideias em ações.

Apesar de ao longo desta etapa e desenvolvimento da criança se pretenda que esta construa a sua independência, também se torna importante que esta aprenda a partilhar com o grupo. Para isso cabe ao educador criar oportunidades que proporcionem momentos de partilha de ideias, emoções e opiniões. Estes podem surgir em diversas fases da aprendizagem, podendo posteriormente criar projetos educativos importantes para a vida da criança. Sendo este o ponto fulcral da educação para o empreendedorismo, tanto no ensino como na aprendizagem.

É através desta partilha de ideias que a criança aprende e adota algumas características empreendedoras. Estas características serão bastantes úteis para a sua aprendizagem e desenvolvimento, tal como refere Rui Nabeiro (CEAN, 2012, p.7),

“É o estimular de uma aptidão que é “SER EMPREENDEDOR” e que muito os vai ajudar ao longo da vida, pois estão a adquirir hábitos e a desenvolver ideias e conceitos que são determinantes na sua formação como pessoas capazes de pensar, ter ideias e capacidade de projectar e construir, partilhando o conhecimento e trabalhar em equipa”.

Estas capacidades devem ser desenvolvidas através de propostas e tarefas desafiantes denominadas pelo educador. Estas competências ou capacidades encontram-se divididas em duas vertentes, tal como refere Fonseca, Gonçalves, Barbosa, Peixoto, Barbosa, Trabulo & Dias (2014), as *hard skills* e as *soft skills*. As primeiras relacionadas com as competências técnicas e desenvolvidas em contexto formal, nomeadamente o conhecimento, e as segundas relacionadas com as competências pessoais. Estas relacionadas com atitudes e aptidões a nível pessoal podendo abranger desde a capacidade de comunicar, trabalhar em grupo, analisar erros, entre outros aspetos. Assim, tal como referem Fonseca et. al. (2014, p.381) “É necessário encontrar estratégias mais efetivas de ensino do que as que têm sido utilizadas, de modo a desenvolver nos alunos, desde o pré-escolar até ao ensino superior, para além dos seus conhecimentos de conteúdos, as *soft skills*.” Ou seja, que estas se desenvolvam através de diferentes projetos de forma a estimular “o trabalho de grupo, a liderança e a comunicação entre todos os intervenientes.” (Fonseca et. al. 2014, p.381). Neste estudo, o objetivo centra-se nas *soft skills*, tendo em conta a faixa etária das crianças envolvidas.

Para uma melhor concretização do estudo foi utilizado como material base o Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2012). Este contém diversas áreas de conhecimento empreendedor que, em conjunto com as áreas de conteúdo curriculares, possibilitaram a implementação do estudo. Estas áreas de conhecimento integradas no manual encontram-se ligadas às *soft skills*, pois consistem em estimular a produção de ideias ou

projetos que poderão realizar, partilharem entre si, para posteriormente serem criados grupos de forma a concretizarem essas mesmas ideias. Assim as crianças têm a oportunidade de trabalhar de forma cooperativa para que dessa forma desenvolvam competências empreendedoras.

O educador tem um papel essencial nesta implementação do tema empreendedorismo, pois cabe-lhe a ele determinar as características favoráveis ao ambiente de aprendizagem de forma a conseguir motivar as crianças. Sendo o educador o promotor de atitudes e competências empreendedoras é importante que, oriente as crianças para uma atitude mais dinâmica e ativa que permitirá uma melhor compreensão do mundo global dos dias de hoje.

Tendo em consideração aquilo que foi mencionado acima, com o presente estudo pretende-se dar importância à educação para o empreendedorismo desde o início da vida escolar das crianças, criando oportunidades para que estas explorem aspetos relacionados com as competências empreendedoras. Pretende-se ainda compreender qual o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo, estimulando a adaptação social do espírito empreendedor por crianças em idades pré-escolar. Face a esta problemática foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- A) Como desenvolver competências empreendedoras em crianças entre os 4 e os 6 anos?

Esta questão é orientada pelos seguintes objetivos específicos:

- Estimular a produção de ideias ou projetos empreendedores;
- Partilhar ideias através de práticas de trabalho colaborativo e cooperativo;
- Tomar decisões de abraçar um projeto;
- Assimilar os diferentes estados de espírito, identificando-os, distinguindo-os, controlando-os, estimulando-os e neutralizando-os;
- Aprender a escutar as pessoas;
- Aprender a transmitir o projeto;
- Aprender a trabalhar com os colaboradores;
- Descobrir as necessidades para fazer ofertas;

- Elaborar protótipos para partilhar o projeto;
- Denominar a rede de colaboradores;
- Ordenar ciclos de trabalho para o grupo;
- Identificar e estabelecer um líder no projeto.

B) Que comportamentos e atitudes as crianças manifestam durante um projeto de educação para o empreendedorismo?

Esta questão é orientada pelos seguintes objetivos específicos:

- Interiorizar as competências de cada área de conhecimento pondo-as em prática;
- Demonstrar atitudes, aptidões ou comportamentos empreendedores nas interações com os outros (soft skills).

Como forma de dar resposta a estas questões, foi elaborada uma proposta pedagógica que englobou as áreas de conhecimento empreendedor do manual mencionada anteriormente, “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos”. Assim sendo, e de acordo com a proposta do manual, foram implementadas as várias áreas de conhecimento empreendedor, analisando as competências desenvolvidas ao longo do projeto nas crianças e verificando que comportamentos empreendedores manifestam ao longo do projeto.

2- Fundamentação teórica

Nesta secção é apresentada a fundamentação teórica que suporta o trabalho de investigação, procurando dar resposta às questões acima mencionadas.

Esta encontra-se dividida em seis partes para uma melhor compreensão do estudo, nomeadamente: O que é o empreendedorismo, educação para o empreendedorismo, as competências/capacidades empreendedoras (soft skills), as áreas de conhecimento empreendedor, o papel do professor/educador na promoção do empreendedorismo e a integração e articulação da educação para o empreendedorismo no currículo da educação pré-escolar.

2.1 – Empreendedorismo

Com o desenvolver das sociedades existe uma necessidade enorme de estarmos em constante mudança. Para isso é essencial o desenvolvimento contínuo em todos os aspetos, sejam eles económicos, sociais, culturais, entre outros, e é nesse sentido que surge o conceito de empreendedorismo. Este encontra-se naturalmente relacionado com o setor empresarial (economia), no entanto devido às várias alterações que sofreu começou a ser integrado, também, no setor educacional. Este domínio surgiu como forma de evoluir os sistemas de educação, pois sentiu-se a necessidade de adquirir competências mais abrangentes para o sucesso da aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2007).

Existem várias definições do conceito empreendedorismo que se debatem entre si pois apresentam diferentes abordagens quanto à sua análise. Por exemplo, a Comissão Europeia definiu o empreendedorismo como “uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planear e gerir projetos com vista a atingir determinados objetivos.” (2005, citado por Ministério da Educação, 2006, p.13). Ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem em transformar ideias em ações, agindo de forma voluntária e determinada. Compreende a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, planeando projetos para alcançar objetivos. O empreendedorismo encontra-se diretamente relacionado à mudança e à inovação onde o objetivo do empreendedor é obter

resultados diferentes de forma a “desconstruir a realidade para recriar” (Ministério da Educação, 2006, p.13).

Segundo o site da Direção-Geral da Educação o empreendedorismo é

“um novo olhar sobre o mundo, alicerçado no conhecimento e na inovação, a partir do envolvimento de pessoas e de processos que, em conjunto, promovem a construção de ideias, a avaliação de oportunidades, a mobilização de recursos, a assunção de riscos e a concretização de iniciativas diferenciadas e de sucesso.”.

Com esta definição pretende explicar que o empreendedorismo é inovar o mundo partindo de ideias de pessoas e processos com o objetivo de criar projetos, tendo em conta todos os passos do seu desenvolvimento, atingindo o sucesso.

No que diz respeito ao empreendedor, este é um indivíduo que apresenta as competências que foram sendo mencionadas ao longo das várias definições. Ou seja, é capaz de aproveitar oportunidades que lhe surgem ao longo da vida tendo como objetivo a mudança, a inovação, fazendo a diferença e tendo sucesso na criação das suas ideias.

Para Dornelas (2003) os empreendedores são pessoas com características visionárias que querem algo diferente e que realizam as suas ideias. Têm uma motivação particular e que querem ser reconhecidos por aquilo que produzem.

Se consultarmos o dicionário da Porto Editora (2003, p.50), percebemos que a definição que este dá de um empreendedor é “que tem a iniciativa de começar novos projectos, mesmo enfrentando obstáculos ou dificuldades; activo, energético, dinâmico; arrojado”. Ou seja, apenas inclui atributos positivos que acabam por contrair aquilo que a sociedade pensa destes indivíduos.

Por sua vez, Fonseca et. al.(2014, p.383) referem que os empreendedores “partilham uma capacidade de atenção aos problemas da comunidade local ou global, uma postura proactiva, uma atitude positiva e de confiança nas suas capacidades pessoais”, sendo que dessa forma a sociedade em geral os acaba por reconhecer como “pessoas empreendedoras”.

Assim sendo, é possível verificarmos que existem diversas definições de empreendedorismo como de uma pessoa empreendedora. No entanto muitas delas

acabam por se complementarem umas às outras. Resumidamente, o empreendedorismo ou o indivíduo empreendedor tende em imaginar e concretizar mudanças de forma a obter resultados diferentes e inovadores, sendo ativo e dinâmico.

2.2 – Educação para o Empreendedorismo

Atualmente, na sociedade em que nos integramos, o empreendedorismo encontra-se diretamente ligado ao sector empresarial. No entanto devido às mudanças que a sociedade em geral suportou, este tem vindo a sofrer várias alterações. Inicialmente o empreendedorismo apenas visava a criação de novas empresas com novas ideias, hoje em dia ser empreendedor faz parte da vida de cada um. Por essa razão é importante que seja desenvolvido ao longo dos vários ciclos da vida, ou seja desde crianças, especialmente quando estas iniciam a sua vida escolar. Apesar do empreendedorismo apresentar várias perspetivas a diferentes níveis, a que será mais destacada neste estudo será a que se encontra direcionada à área educacional.

A DGE (citado do site) entende o empreendedorismo como

“um novo olhar sobre o mundo, alicerçado no conhecimento e na inovação, a partir do envolvimento de pessoas e de processos que, em conjunto, promovem a construção de ideias, a avaliação de oportunidades, a mobilização de recursos, a assunção de riscos e a concretização de iniciativas e de sucesso.”.

Assim sendo, tal como foi referido no texto anterior, o empreendedorismo é a criação de novas ideias quando se tenciona modificar algo, ou seja, inová-lo. Pretende-se com isto a construção de projetos em que o grupo de empreendedores terá de ter em conta as oportunidades que surgem, os recursos, os riscos e a finalização ou concretização do projeto/ideia.

É desta forma que surge a educação para o empreendedorismo, pois cabe à escola criar momentos, em todos os níveis e ciclos de ensino, onde as crianças possam adquirir conhecimentos, onde desenvolvam atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor, tal como refere a DGE (citado do site). Sendo que estes enumeram estas capacidades como a “criatividade, inovação, organização planeamento,

responsabilidade, liderança, trabalho em grupo, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros.” (DGE. Citado do site). Mencionando ainda que a educação para o empreendedorismo se trata de “um contributo transversal às diferentes disciplinas e áreas não disciplinares que se consubstancia em atividades ou projetos, desenvolvidos de forma participada pelos alunos, concorrendo para a mudança na sua área de atuação enquanto cidadãos.” Assim sendo pretende-se que exista uma interligação entre o empreendedorismo e as diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, onde as crianças participem ativamente para que haja uma mudança em cada um enquanto cidadãos.

Também a Comissão Europeia (2013, p.7) refere que a educação para o empreendedorismo é um

“instrumento que pode contribuir para que os jovens sejam mais empreendedores. Trata-se de desenvolver um conjunto geral de competências aplicáveis em todos os domínios, (...) inclui todas as formas de aprendizagem, educação e formação que contribuem para o desenvolvimento de espíritos, competências e comportamentos empreendedores.”

O Ministério da Educação (2006, p.12) refere que na educação para o empreendedorismo “é fundamental criar oportunidades para o/a aluno/a aprender, pensar e agir de forma empreendedora. É necessário criar contextos autênticos de “vida real”, de forma a proporcionar uma aprendizagem que envolva atividades experimentais, de reflexão e de trabalho colaborativo.”. Para que estas oportunidades existam é necessário que a escola e fundamentalmente o professor/educador criem contextos em que as crianças tenham momentos de prática em que possam aprender, pensar e agir. A educação para o empreendedorismo tem por base uma metodologia de aprendizagem que se centra no aprender-fazendo. Ou seja, em que a criança aprende através da prática, tendo a possibilidade de tomar decisões, executar, errar e resolver problemas. Isso implica que o professor/educador crie condições benéficas e apoie a criança ao longo de todo o processo e na concretização do mesmo.

A educação para o empreendedorismo deve proporcionar um ambiente em que as crianças possam desenvolver e utilizar a capacidade de imaginar mudanças, e procurar realizá-las. Este ensino deve promover nos alunos o desenvolvimento de qualidades e capacidades, ou seja, as soft skills, estimulando-os a escolher, a enfrentar desafios, a resolver problemas, a terem espírito de iniciativa, a serem autônomos, inovadores, participativos, cooperativos e até flexíveis. Pois serão estas capacidades que contribuirão a longo prazo para a vida pessoal, social e profissional no futuro da criança.

2.3– Competências/Capacidades empreendedoras (Soft Skills)

Na educação para o empreendedorismo o principal objetivo é desenvolver competências ou capacidades empreendedoras, que ajudem a criança a tornar-se um bom empreendedor, seja para o seu presente ou para o futuro. Estas encontram-se relacionadas com as competências técnicas e com as competências pessoais que envolvem o conhecimento, as aptidões e as atitudes, tal como refere Fonseca et al. (2014), que a criança utiliza para desenvolver uma atividade ou projeto com sucesso. As competências técnicas estão relacionadas com o conhecimento, podendo ser desenvolvidas em contextos formais, tornando-se de fácil avaliação. Já as competências pessoais, que serão mais destacadas no presente estudo, são denominadas por soft skills, e estão relacionadas com as aptidões e atitudes ou comportamentos da criança de forma a melhorar as interações com os outros. Estas tornam-se perceptíveis em pessoas com fortes soft skills, tal como refere Fonseca et al. (2014), pois mostram “capacidade de comunicar, de persuadir, de resolver conflitos e negociar, de resolver problemas criativamente, de trabalhar em equipa e sobre pressão, de ser autoconfiante” (p.385). Para uma melhor resposta às exigências de uma sociedade em constante mudança, é naturalmente importante que a escola encontre estratégias mais efetivas com o intuito de desenvolver estas competências mais eficazmente, nomeadamente através de jogos, trabalhos de grupo, de comunicação entre si, entre outros aspetos.

Estas competências são transversais, ou seja, podem ser vantajosas em qualquer momento da vida da criança, seja profissionalmente ou socialmente no seu presente ou futuro. É na escola que as crianças podem desenvolver ou melhorar estas capacidades, ou

seja, o professor/educador pode ajudar a criança a melhorar a sua capacidade de comunicação verbal, nomeadamente o falar em público, ou a sua capacidade de liderança, bem como o saber trabalhar em grupo, entre outros aspetos.

O Ministério da Educação (2007, p.19) refere que o empreendedorismo se relaciona com a capacidade e desejo de agir para a obter mudanças futuras. Sendo que nesse seguimento o empreendedor “tende a realizar as suas ações de forma diferente, visando outros resultados, e nesse processo constante de inovação vai recriando a realidade.”, ou seja, está em permanente mudança. Cabe ao professor/educador proporcionar momentos em que as crianças possam exercitar essas capacidades de imaginar as mudanças e de pôr em práticas as propostas. Para o ME, a aquisição de qualquer competência implica a “combinação de capacidades, aptidões, conhecimentos, e atitudes promotoras do saber fazer em acção.” (p.21). Este identifica seis competências-chave para o empreendedorismo que considera importantes no ato de empreender: autoconfiança/assunção de riscos, iniciativa/avaliação/energia, resiliência, planeamento/organização, criatividade/inovação, relacionamento interpessoal/comunicação. Menciona ainda que estas devem ser desenvolvidas em convergência com todas as áreas e disciplinas, e apresenta diferentes ações potenciadoras para cada competência com o intuito de auxiliar o professor/educador.

No entanto existem diversos autores que mencionam algumas tipologias de capacidades/competências empreendedoras, nomeadamente Cooley (1990, citado por Zampier, M. A. & Takahashi A. R. W., 2011) que classificou como: busca de oportunidade e iniciativa; comprometimento; persistência; estabelecimento de metas; busca de informações; exigência de qualidade e eficiência; persuasão; rede de contactos; autoconfiança; independência e assunção de riscos calculados. Sendo perceptível que a maioria é semelhante ao citado anteriormente pelo Ministério da Educação. Já Man Lau (2000, citado por Zampier, M. A. & Takahashi A. R. W., 2011) menciona que a competitividade é influenciada pela capacidade do empreendedor. Alguns estudos possibilitaram a classificação de competências em seis áreas diferentes nomeadamente competências relacionadas com a identificação, avaliação e procura de oportunidade; competências de relacionamento referentes ao relacionamento do empreendedor que

influencia o caminho que segue; competências conceituais que se encontram interligadas com a capacidade de avaliar situações de risco; competências administrativas que se referem à capacidade do empreendedor em planejar, organizar, motivar e controlar; competências estratégicas referentes à capacidade do empreendedor em prever situações e objetivos realistas; competências de comprometimento que se encontram relacionadas com a capacidade do empreendedor em se dedicar ao trabalho apesar de todas as situações que possam surgir.

Existem várias perspectivas de desenvolvimento da criança a nível cognitivo de diferentes autores que se assemelham aquele que será o desenvolvimento das competências empreendedoras. Por exemplo, Hohmann e Weikart (1997) mencionam que a principal metodologia de aquisição de conhecimento na educação pré-escolar é através da aprendizagem pela ação, assim desenvolvem experiências criativas com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento do sujeito. Papalia et al. (2001) refere que é no pré-escolar que as crianças começam a estruturar o seu pensamento simbólico, ou seja as suas ideias partem de um plano concreto.

Estas capacidades devem ser trabalhadas desde cedo, mais precisamente quando as crianças iniciam a sua educação pré-escolar, no entanto é necessário que sejam desenvolvidas ao longo de todo o processo de ensino. O contexto familiar é onde se inicia o desenvolvimento destas competências empreendedoras, no entanto o contexto escolar torna-se o ideal para se ter um espírito empreendedor. É aqui que as crianças têm a oportunidade de ter diversas experiências e saberes, mas também podem desenvolver uma “cidadania plena e crítica” (Fonseca et al., 2014). Estas capacidades/competências têm o intuito de promover uma educação para a cidadania para que exista uma transformação social. Toda esta pedagogia deve ensinar às crianças que estas têm capacidades de modificar a sociedade tentando solucionar qualquer situação que surja de forma inovadora e criativa.

2.4– Áreas de conhecimento empreendedor (Manual CEAN)

A educação para o empreendedorismo é uma vertente que cada vez mais tem ganho importância em várias escolas por todo o mundo. De forma a promover o

empreendedorismo desde cedo na vida das crianças foram criadas orientações metodológicas, para os vários níveis de ensino. Em diversos países, nomeadamente em Portugal, foi através de documentos publicados, de iniciativas promotoras para esse efeito, livros, e outros métodos que se desenvolveu as capacidades empreendedoras nas crianças.

Para este estudo foi utilizado o manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2012) (anexo I). Este foi criado e experimentado pelo Centro Educativo Alice Nabeiro (CEAN), com o intuito de desenvolver projetos baseados numa educação para o empreendedorismo. Encontra-se estruturado e organizado em diferentes áreas de conhecimento empreendedor, propondo para cada faixa etária várias atividades perspetivando assim o desenvolvimento de atitudes e competências empreendedoras mencionadas anteriormente. O manual menciona doze áreas de conhecimento empreendedor que mostram que, as crianças devem desenvolver os seus próprios projetos de forma a estimular as suas ideias e criatividade e explorando as competências empreendedoras subjacentes em cada área. As doze áreas de conhecimento são: o estímulo das ideias; a partilha de ideias; o que é que eu quero fazer?; os nossos estados de espírito; aprender a escutar as pessoas; aprender a transmitir o nosso projecto; aprender a trabalhar com os colaboradores; descubro as necessidades para fazer ofertas; protótipos para partilhar o nosso projecto; redes de colaboradores; ciclos de trabalho; sem liderança não há projecto.

A primeira área de conhecimento empreendedor apresentado é o “Estímulo das ideias”. Tal como o manual menciona, este é o ponto de partida para a formação empreendedora das crianças e “consiste em estimular a produção de ideias ou projectos empreendedores” (CEAN, 2012, p.16). Nesta fase pretende-se que as crianças entendam o significado de ideia ou sonho, de forma a que posteriormente consigam declarar a sua ideia, projeto ou interesse ao grupo e registá-la.

A segunda área de conhecimento é a “Partilha de ideias” e pretende-se que as crianças partilhem ou transmitam ao grupo as suas ideias e aquilo que gostavam de realizar. Para isso é necessário que o professor/educador guie o diálogo em grande grupo

de maneira a que as crianças criem grupos por afinidade de ideias e desejos, mantendo a ideia principal de cada criança.

A terceira área de conhecimento é “O que é que eu quero fazer?” e consiste na aprendizagem das competências empreendedoras, por parte da criança. É importante que essas características sejam postas em prática pelas crianças em situações concretas e reais.

A quarta área de conhecimento denominada por “Os nossos estados de espírito” tem como objetivo a identificação dos diferentes estados de espírito, explorando aqueles que são positivos e os que são negativos. O importante a realçar nesta área às crianças é que para se ser empreendedor tem de se manter uma atitude positiva e, para isso é necessário tornar os estados de espírito negativos em positivos.

Na quinta área de conhecimento, “Aprender a escutar as pessoas” pretende-se que as crianças desenvolvam capacidades comunicativas para que sejam capazes de escutar as necessidades das pessoas, interpretando aquilo que lhe é transmitido, assumindo uma postura assertiva para o sucesso do projeto.

Na sexta área de conhecimento, “Aprender a transmitir o nosso projeto” perspetiva-se a elaboração de uma narrativa, um conto ou uma história com as crianças de forma a que possam contar os seus projetos. A construção da narrativa baseia-se na realização da escuta ativa com os colaboradores. Para ajudar o educador/professor na construção da mesma são fornecidas algumas questões de orientação: “O quê?”, “Porquê?”, “Para quem?”, “Como?”, “Com quem?”, “Quando e onde?”.

Na sétima área de conhecimento, “Aprender a trabalhar com os colaboradores” pretende-se que se aborde o significado de colaborador e os diferentes tipos de colaboradores. É importante mencionar às crianças que colaborador é a pessoa que os vai ajudar a ter sucesso no projeto, pois será ele que irá fornecer ou contribuir com recursos para a execução do mesmo. Para além disso, o manual menciona cinco tipos de colaboradores que devem ser trabalhados com as crianças: os colaboradores compradores, os colaboradores financiadores, os colaboradores concorrentes, os colaboradores fornecedores e os colaboradores prescritores.

A oitava área de conhecimento, “Descubro as necessidades para fazer ofertas” centra-se na designação da palavra oferta, fazendo com que as crianças reflitam nas necessidades do projeto para que possam aprender a fazer boas ofertas a outras pessoas baseando-se na escuta, na realização de propostas, no saber relacionar-se e na criação de equipas.

A nona área de conhecimento, “Protótipo para partilhar o nosso projecto” consiste na realização, por parte das crianças, de um modelo do projeto para apresentar ao colaborador para que este visualize a oferta e, também para criar um impacto visual para aqueles que o desconhecem. Este torna-se benéfico pois serve para que os outros vejam antecipadamente o possível resultado do projeto, para descobrir as oportunidades da oferta, para melhorar o próprio projeto, para explicar e comunicar aquilo que se pretende com o projeto e para preparar colaboradores fazendo-os aceitar o projeto.

Na décima área de conhecimento, “Rede de colaboradores” é importante transmitir às crianças a definição de rede, para que estas entendam que os colaboradores são uma parte decisiva do projeto. Uma rede trabalha em equipa com diversas pessoas, e caso uma falhe o projeto pode deixar de existir.

Na décima primeira área de conhecimento, “Ciclos de trabalho” as crianças devem aprender as diferentes fases que se produzem nos ciclos de trabalho: a preparação da oferta, a negociação, a execução e a avaliação do grau de satisfação. É importante que as crianças retenham que um ciclo termina quando um pedido que um colaborador faz se completa satisfatoriamente, ou seja, que cumpriu o compromisso.

Finalmente, na décima segunda área de conhecimento, “Sem liderança não há projecto” a criança deve assimilar as práticas e conhecimentos de um bom líder. Para além disso as crianças devem saber identificar a pessoa que contém as diversas competências para ser um bom líder do grupo e do projeto

2.5– O papel do professor/educador na promoção do empreendedorismo

O professor/educador tem um papel fulcral relativamente à implementação eficaz de uma educação para o empreendedorismo. Este desempenha o papel de facilitador da aprendizagem tendo em conta que adequa os processos de aprendizagem e ajuda as

crianças a alcançar objetivos da aprendizagem do empreendedorismo (Comissão Europeia, 2013). Neste sentido as competências, as atitudes e os conhecimentos adquirem-se mais rapidamente através de pesquisas e descobertas permitindo às crianças transformar ideias em ações. Este tipo de ensino requer uma pedagogia ativa e centrada no aluno, bem como atividades de aprendizagem que sejam praticadas no mundo real, contrariamente às práticas de ensino tradicional (Comissão Europeia, 2011).

Cabe ao professor/educador encontrar um caminho que vá ao encontro de todos os objetivos empregues nesta forma de ensino e que estão na base de uma escola de qualidade. Para isso é importante que valorize o esforço da criança analisando as suas propostas de projetos de investigação/ação, propondo metodologias de trabalho motivadoras e que permitam a realização do mesmo, supervisionando todo o processo de aprendizagem/ensino e resultados dessa implementação (Ministério da Educação, 2007).

Um professor/educador empreendedor age como um tutor, ou seja um “coach”, apoiando as crianças nos processos de aprendizagem transformando as suas ideias em ações e a desenvolver as competências pessoais determinantes para as suas vidas. Essas competências traduzem-se em “utilizar uma abordagem em projetos; trabalhar em estudos de caso para além de utilizar manuais de estudo; adotar uma abordagem interdisciplinar; gerir processos de grupo e de interação no seio dos grupos; agir como coach (em oposição a professor)” (Comissão Europeia, 2016, p.95).

Segundo a Comissão Europeia (2013), atualmente existe um parecer de como deve ser o ensino no domínio do empreendedorismo: a educação para o empreendedorismo é mais abrangente sendo possível aprender a desenvolver atitudes, competências e conhecimentos que permitam que a criança passe da ideia à ação; o professor/educador só pode ensinar a criança a ser empreendedora quando ele próprio for empreendedor; as competências e atitudes só podem ser adquiridas através de experiências de aprendizagens reais; são necessários procedimentos ativos para estimular a criança a ser criativo e inovador; as competências podem ser ensinadas em qualquer disciplina; os professores e as escolas apenas conseguirão atingir os seus objetivos em cooperação com outros parceiros.

O Ministério da Educação menciona no “Guião de Educação para o Empreendedorismo” (2006), que compete ao professor a “definição da estratégia de integração da educação para o empreendedorismo na sala de aula tendo em conta o conjunto de alunos com quem vai trabalhar” (p.21). Para promover o sucesso das crianças e a qualidade das aprendizagens, este adota uma estratégia de introduzir mudanças substanciais no ambiente da sala. Para isso utiliza ações estruturadas que envolvam outros professores e incentiva determinadas atitudes e capacidades em contexto de sala.

Segundo Thurler (1994) as mudanças na educação dependem necessariamente do professor/educador com a perspetiva de proporcionar às crianças um ensino de qualidade. Para este autor a mudança na escola e na educação depende daquilo que os professores pensarem, fizerem e construírem ativamente. Para além disso menciona que os professores/educadores devem reconhecer a importância do espírito empreendedor considerando as competências para o empreendedorismo durante toda a vida.

Em suma, o professor/educador é o pilar para a integração da educação para o empreendedorismo nas escolas e nas salas de aula. Para isso necessitam de orientação através de vários documentos para desenvolverem estratégias e recursos variados, inovadores e criativos para criarem impacto junto das crianças. Para além disso, devem incentivar o empreendedorismo através do desenvolvimento de capacidades transversais e através da articulação dos saberes que constituem o programa curricular. Deste modo o professor/educador empreendedor deve organizar a sua sala de aula estruturando estratégias para poder ajudar todas as crianças e valorizando o seu trabalho.

2.6– Integração e articulação da educação para o empreendedorismo no currículo de educação pré-escolar

Na educação pré-escolar a criança tem o seu primeiro contacto com a escola e com tudo aquilo que ela envolve. São nos primeiros anos de vida escolar que a criança interioriza os conhecimentos iniciais que servirão de base para o seu futuro. Inicialmente é importante estimular as capacidades como a criatividade e o espírito de iniciativa para desenvolver as atitudes empreendedoras e assim partir para o interesse da criança, utilizando uma aprendizagem mais ativa. Tal como o Ministério da Educação (2007)

menção, qualquer área curricular de qualquer nível de ensino pode ser utilizada para a aprendizagem do empreendedorismo. Atualmente, nas OCEPE (2016) integra-se a educação para a cidadania, com o objetivo de formar crianças “responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (p.39). Com esta pretende-se um “desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (OCEPE, 2016, p.40).

A educação para o empreendedorismo baseia-se na aquisição e desenvolvimento de competências que implicam a combinação de capacidades, aptidões, conhecimentos e atitudes promotoras do saber fazer em ação. Pode-se enumerar as várias competências para o empreendedorismo como: Autoconfiança/Assunção de riscos; Iniciativa/Avaliação/Energia; Resiliência; Planeamento/Organização; Criatividade/Inovação; Relacionamento interpessoal/Comunicação (Ministério da Educação, 2007).

Ao analisar a perspetiva de educação para o empreendedorismo e o currículo nacional podemos verificar que ambos contêm algumas ideias semelhantes. A noção de competência apresentada nos dois documentos mostra semelhanças. No currículo nacional a palavra competência relaciona-se com o conceito de literacia estando ligada ao processo de ativação de recursos, enquanto na educação para o empreendedorismo esta noção é compreendida como conhecimentos, capacidades e estratégias, possíveis de serem modificados em diversas situações (Ministério da Educação, 2007). A mesma fonte menciona que quando proferimos competências curriculares ou competências para o empreendedorismo anunciamos “a importância da autonomia em relação à apropriação e ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2007, p.22).

Para além disso, as competências para o empreendedorismo podem ser auxiliadas e englobadas pelos princípios e valores que conduzem o currículo nacional: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica; o respeito e a valorização para com outra pessoa; a valorização de várias formas de conhecimento, comunicação e expressão; desenvolvimento do sentido de opinião estética do mundo; desenvolvimento do gosto de saber, pelo trabalho e pelo estudo, e

curiosidade intelectual; consciencialização pela valorização e preservação do património; valorização da aprendizagem de princípios que ajudam no relacionamento com o saber e com os outros. (Ministério da Educação, 2007)

Assim é possível verificar que as competências essenciais do currículo nacional e as competências para o empreendedorismo são criadas e abordadas como saberes em uso para a ação necessárias à qualidade da vida pessoal e social da criança e, devem ser promovidas ao longo de toda a educação. No entanto hoje em dia existem poucas escolas que promovem a educação para o empreendedorismo e a integram nos seus programas. Alguns países encontram-se a rever os currículos nacionais para que seja possível reconhecerem as competências da educação para o empreendedorismo. Na Europa, a maior parte dos países integrou a aprendizagem do empreendedorismo nos seus currículos definindo objetivos e disciplinas. Apesar disso, só as instituições e os professores que aprovam esta iniciativa têm a possibilidade de integrar esta forma de aprendizagem (Comissão Europeia, 2016).

Existem países que apresentam três tipos diferentes de abordagens no modo como integram a educação para o empreendedorismo nos currículos em cada nível de ensino, nomeadamente: uma abordagem transversal, em que a educação para o empreendedorismo se integra em qualquer uma das disciplinas; numa outra abordagem a educação para o empreendedorismo é vista como uma disciplina autónoma; ou então a educação para o empreendedorismo é levada a cabo como uma disciplina opcional. Alguns países optam pelo conjunto das três em vez de abordar individualmente. Segundo Hoffmann et al (2012), o empreendedorismo não pode ser ensinado através de métodos pedagógicos tradicionais, pois é preciso ter em conta que as competências necessárias diferem em cada fase.

Em Portugal já existem alguns programas e projetos ligados à educação para o empreendedorismo. O CEAN, que aposta numa formação alargada e integrada das crianças através de projetos e experiências inovadoras e que desenvolvem o seu espírito empreendedor, criou o manual “Ter ideias para mudar o mundo”, mencionado acima que propõe o estímulo de ideias ou projetos de crianças. Este dispõe várias estratégias e ideias que podem auxiliar professores ou educadores na promoção da educação para o

empreendedorismo. Também em Viana do Castelo, na Escola Superior de Educação, uniu-se a um projeto de formação inicial de professores neste âmbito, o qual se encontra enquadrado numa formação contínua de professores na rede regional de apoio ao empreendedorismo no Alto Minho e que está interligado com este centro educativo. Para além disso, um grupo de professores pertencentes à ESSE de Viana do Castelo editaram um manual de “Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos” (anexo II), resultante de um projeto conjunto com a Comunidade Intermunicipal do Alto Minho (CIM) e a CEAN. Este pretende proporcionar o desenvolvimento de capacidades empreendedoras em crianças dos 3 aos 12 anos de idade. Também a Direção-Geral de Educação enquadra a educação para o empreendedorismo na secção da educação para a cidadania onde apresenta projetos direcionados para esta aprendizagem. Nestes participam vários agrupamentos de escolas e escolas a nível nacional e contém formações para professores. Existe ainda um Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo que pretende criar condições para que as escolas desenvolvam um conjunto de iniciativas na sua comunidade educativa, de competências e atitudes que permitam empreender. Este apresenta guiões de promoção para o empreendedorismo que são compostos por várias informações sobre o tema bem como exemplos de projetos entre outras.

Para concluir, é importante que as escolas incluam nos seus programas objetivos específicos e de orientação para a integração da educação para o empreendedorismo. Tal como o Ministério da Educação (2007) menciona que é importante reconhecer a educação para o empreendedorismo, uma vez que se torna essencial para a prática educativa integrar o espírito empreendedor em todas as ações. Para isso é necessário que exista um relacionamento entre os professores e os alunos ao longo do processo de aprendizagem/ensino baseado na metodologia do “aprender fazendo”. Para além disso os professores/educadores devem ter apoios, orientações e formações para os incentivar a integrar a educação para o empreendedorismo na sua forma de ensino transversalmente com as orientações curriculares propostas pelo programa.

3- Metodologia

Nesta secção são apresentadas as opções metodológicas relativas ao presente estudo, seguindo-se o papel da investigadora, a caracterização dos participantes, a calendarização do estudo, os instrumentos escolhidos para a recolha de dados e, finalmente a descrição dos procedimentos utilizados na análise de dados.

3.1 – Opções metodológicas

O presente estudo teve como finalidade perceber qual o contributo da implementação de um projeto sobre educação para o empreendedorismo com crianças inseridas no pré-escolar. Deste modo, optou-se por um estudo de carácter exploratório e de cariz descritivo e interpretativo, numa metodologia de investigação qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem na sua íntegra cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem as suas experiências. Para além disso também mencionam que, na investigação qualitativa o investigador atua sem um plano concreto ou detalhado. A investigação qualitativa utiliza, maioritariamente, metodologias que possam gerar dados descritivos permitindo observar o modo de pensar dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve envolver-se no campo de ação dos investigadores, tendo em conta que este método de investigação se baseia em conversar, ouvir e permitir a liberdade de expressão dos participantes. Tendo em conta que este método pode originar a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, torna-se essencial uma diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados.

Também Merriam (1988) menciona que nas metodologias qualitativas os participantes da investigação são vistos como parte de um todo no seu contexto natural.

Para além disso refere que para conhecer melhor o pensamento dos intervenientes deverão ser utilizados dados descritivos provenientes dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados.

Denzin e Lincoln (1994) também apresentam um pensamento semelhante à autora anterior onde referem que, a investigação qualitativa se assemelha a estudos de natureza interpretativa e naturalista, sendo que os investigadores analisam os intervenientes no seu contexto natural. Os investigadores qualitativos têm o cuidado de realizar uma descrição detalhada daquilo que observam, registando por vocábulos, para depois reproduzirem-nos o mais perto do original (Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2004).

Este estudo apresenta um carácter de pesquisa qualitativo e foi desenvolvido numa perspetiva exploratória tendo em conta que existe falta de estudos sobre o problema em questão, ou seja, o empreendedorismo social em idades de pré-escolar. Yin (1994) menciona que este tipo de perspetiva se encontra direcionado para investigações que foram pouco estudadas, assim pretende-se contribuir para o surgimento de novos estudos.

Em síntese, e considerando as ideias mencionadas, esta investigação constituiu um estudo com uma metodologia de investigação de natureza qualitativa de carácter exploratório, tendo em conta que decorreu num ambiente natural de sala de atividades.

3.2 – Papel da investigadora

O investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo, tal como refere Vale (2004). Para além disso refere que, uma investigação qualitativa é realizada através de um contato continuado no contexto com o sujeito.

No presente estudo, a investigadora teve de desenvolver dois papéis simultaneamente, nomeadamente o papel de investigadora e o papel de educadora estagiária. Foi necessária esta junção de funções pois este estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. Apesar disso, esta junção facilitou o desenvolvimento do estudo em causa, pois fez com que a permanência no contexto decorresse num período mais alargado. Assim permitiu que fosse criada uma

grande proximidade na relação entre a investigadora e os participantes no estudo. Isto pode ser vantajoso no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes da investigação. Deste modo pode-se concordar com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

3.3 – Caracterização dos participantes

O estudo desenvolveu-se no ano letivo 2014/2015, num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas de rede pública do distrito de Viana do Castelo.

O grupo com o qual se desenvolveu a investigação era constituído por vinte e cinco crianças, nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades entre os quatro e os seis anos. Este era heterógeno relativamente à sua faixa etária e consequentemente mostrava níveis de desenvolvimento diferenciados.

Eram crianças muito interessadas, principalmente as crianças com idades mais avançadas, e também curiosos, entusiasmados, interessados e comunicativos nas tarefas que se realizavam. Cooperavam muito uns com os outros, ajudando-se mutuamente sempre que necessário. As crianças com idades mais avançadas ajudavam frequentemente as crianças mais novas nas tarefas mais difíceis, facilitando assim a sua aprendizagem. No entanto, pelo facto do grupo ser um pouco grande e com idades diferentes, estes ainda tinham algumas dificuldades a nível de comunicação, nomeadamente o saber escutar os outros.

A seguinte tabela menciona as iniciais dos nomes das crianças de acordo com a idade que tinham no final do ano letivo.

4 anos de idade	GS; IV; JR; JT; JS; RO; SM; SS; NC.
5 anos de idade	BG; CF; CG; JM; PL; RS; TV
6 anos de idade	CC; GR; IG; JA; LF; MM; RJ; RA; GF

Tabela 1: Idades das crianças pertencentes ao grupo.

3.4– Calendarização do estudo

Este estudo foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e julho de 2015, no entanto o relatório final apenas foi entregue em Julho de 2017. Este foi desenvolvido em três momentos distintos.

Num primeiro momento foi realizada a preparação do estudo, entre os meses de fevereiro e março de 2015. Neste foram definidos os objetivos do estudo indo de encontro à formulação do problema e das questões de investigação. Para isso procedeu-se à recolha de alguns documentos bibliográficos que ajudassem a enquadrar o tema e a preparar as atividades referentes às várias áreas de conhecimento empreendedor. Para além disso foi realizada uma pequena formação sobre o empreendedorismo com o intuito de nos dar a conhecer melhor o tema e como deveria ser introduzido na sala.

O segundo momento decorreu entre abril e julho de 2015 e corresponde ao trabalho de campo. Neste momento as atividades planificadas foram implementadas, dando origem à recolha de dados através da observação, das entrevistas, dos registos fotográficos e das gravações em vídeo.

O terceiro e último momento decorreu entre julho de 2015 e Julho de 2017 e tinha como objetivo a escrita do relatório final. Durante este momento foi realizada a análise de dados e foram escritas as várias partes do relatório.

DATA	FASES DO ESTUDO	TAREFAS
fevereiro a março de 2015	Preparação do estudo	- Definição dos objetivos do estudo; - Definição do problema e das questões de investigação; - Recolha de documentos bibliográficos; - Plano das atividades (áreas de conhecimento empreendedor).
abril a junho de 2015	Estudo em ação	- Implementação das atividades; - Recolha dos dados; - Análise dos dados.
junho de 2015 a julho de 2017	Redação do relatório	- Continuação da análise dos dados; - Revisão da literatura; - Redação do relatório escrito.

Tabela 2. Calendarização do estudo

3.5 – Instrumentos da recolha de dados

Para uma investigação de cariz qualitativo existe uma necessidade de recolha de dados feita pelo investigador. Para essa recolha o investigador tem o dever de escolher os melhores instrumentos e métodos que pense serem determinantes para aceder à informação sobre o estudo em questão. Para Vale (2004) numa investigação a recolha de dados é uma fase muito importante e existem várias técnicas e instrumentos que podem auxiliar o investigador.

Sousa (2009) afirma que ao utilizar procedimentos e técnicas diferentes é possível analisar dados de diferentes formas e objetivos. Vale (2004) refere ainda que, numa investigação de cariz qualitativo existem três formas de recolher dados, a observação, as entrevistas e os documentos.

Para a fase de recolha de dados neste estudo foram utilizadas algumas técnicas referentes à investigação qualitativa, nomeadamente a observação, as entrevistas, os documentos das crianças, as gravações de vídeo e os registos fotográficos, que serão descritos de seguida.

Na recolha de dados recorreu-se a uma observação, que desempenhou um papel essencial neste estudo de cariz qualitativo, tendo em conta que foi necessário intervir no dia-a-dia da criança. Tal como refere Vale (2004) a observação é a melhor forma de recolher os dados uma vez que permite analisar e equiparar o que diz com a sua ação. Para além disso menciona que existem dois graus de envolvimento do investigador, participante ou não participante. O primeiro entende-se que o observador faz parte da situação a ser observada enquanto que no segundo o observador fica exterior ao que quer observar. Para este estudo a investigadora utilizou uma observação participante pois encontra-se em constante contacto com o grupo, interagindo nas várias sessões. Ao longo das observações foram feitas algumas notas de campo, onde se registaram as principais dificuldades e evidências.

Outro método utilizado foram as entrevistas, que tiveram como principal objetivo determinar aquilo que as crianças sabiam, no início e no fim da implementação do estudo, sobre empreendedorismo e sobre o projeto que estava a ser realizado. Para isso

foram criados cinco grupos com cinco crianças cada. Cada grupo era heterogêneo, ou seja, as crianças tinham todas idades diferentes para que se ajudassem mutuamente. Esta entrevista foi realizada com o auxílio de dois questionários que serão apresentados mais à frente. Tal como refere Vale (2004) as entrevistas têm como objetivo reter informações que não são observáveis diretamente. Também menciona três graus de estruturação para as entrevistas, a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. As primeiras são realizadas segundo um guião constituído por questões fechadas. As segundas não contêm nenhum guião organizado podendo o investigador encorajar o entrevistado a explorar o assunto. As terceiras implicam uma elaboração prévia de um guião, permitindo uma flexibilidade a ordem das questões e na sua formulação ao longo da entrevista. Para este estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, sendo que para isso foi utilizado um guião previamente estruturado. Esta teve alguma flexibilidade na ordem das questões e sua formulação.

Foram também recolhidos documentos das crianças que complementaram o projeto, tal como refere Vale (2004) os documentos são todo o material de dados disponíveis e todo o tipo de registos escritos e simbólicos. Estes documentos podem fundamentar ou acrescentar informações que não sejam diretamente observáveis. Os registos das crianças permitem entender quais as suas dificuldades, desempenho e o raciocínio. Como tal, para este estudo foram analisados desenhos realizados pelas crianças, bem como vários documentos nomeadamente, os registos das crianças e das suas famílias, os documentos oficiais do Jardim de Infância.

Para além destes métodos e instrumentos utilizados foi necessário usar em suporte fotográfico e vídeo. Este tipo de instrumento permitiu arquivar informações para serem analisados posteriormente. Bogdan e Biklen (1994) referem que as fotografias ajudam a interpretar comportamentos e interações da criança em determinadas situações. Estas permitem recordar e aprofundar detalhes que passaram despercebidos, permitindo relatar o que sucedeu no contexto. A vídeo gravação é bastante útil pois permite um bom registo que vários observadores podem analisar, observar, rever, parar, entre outras atividades. O vídeo permitiu verificar situações que passaram despercebidas ou que aconteceram em simultâneo. A fotografia utilizada serviu para registar momentos

de implementação com as crianças na sala, pois permite o envolvimento das crianças. Estes instrumentos causaram um pouco de agitação na sala, pois era algo novo para as crianças.

3.6 – Percurso de investigação

Primeiramente foi necessário analisar o manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2012), e as OCEPE (1997). Após esta análise foi realizado o plano de implementação para cada área de conhecimento empreendedor, tendo sempre em conta o problema delineado e as questões associadas ao mesmo. Esta planificação das atividades teve por base o manual do CEAN, no entanto foram feitas várias adaptações. Em alguns casos foi necessário adaptar materiais e sugestões do manual, e noutros utilizaram-se outros recursos de forma a que as crianças compreendessem melhor os conceitos subjacentes à temática do empreendedorismo e tudo o que ele engloba.

As primeiras três áreas de conhecimento empreendedor do manual foram abordadas sequencialmente, pelo simples facto de serem essenciais para dar início ao projeto em si. Seguidamente foram abordadas as restantes áreas, não pela ordem apresentada pelo manual, mas sim pela ordem que considerei necessário com o desenrolar do projeto.

Na tabela 2 é apresentada a calendarização da implementação, sinteticamente, das áreas de conhecimento empreendedor, indicando cada data a cada tarefa a realizar.

Tabela 3. Calendarização das áreas de conhecimento empreendedor

Semana de implementação	Tarefas
16, 17 e 18 de março	- ETAPA 1: Estímulo e partilha de ideias;
7 e 8 de abril	- Relembrar o projeto;
13, 14 e 15 de abril	- ETAPA 2: O que eu quero fazer?; Protótipo para partilhar o nosso projeto.
20, 21 e 22 de abril	- Relembrar o projeto;
27, 28 e 29 de abril	- ETAPA 3: Aprender a transmitir o nosso projeto; Aprender a trabalhar com os colaboradores; Descubro as necessidades para fazer ofertas.

4, 5 e 6 de maio	- Relembrar o projeto;
11, 12 e 13 de maio	- ETAPA 4: Os nossos estados de espírito; Aprender a escutar as pessoas.
18, 19 e 20 de maio	- Relembrar o projeto;
25, 26 e 27 de maio	- ETAPA 5: Aprender a escutar as pessoas; Rede de colaboradores; Ciclos de trabalho.
1, 2 e 3 de junho	- Relembrar o projeto;
8 e 9 de junho	- ETAPA 6: Sem liderança não há projeto.

3.7 – Procedimento da análise de dados

Face às questões e objetivos definidos para este estudo, far-se-á num primeiro momento a descrição das atividades realizadas com as crianças e num momento posterior uma reflexão baseada nos seguintes itens de análise:

- 1) Mobilização das competências empreendedoras;
- 2) Envolvimento das crianças no projeto.

4- Análise e interpretação de dados

Nesta secção é feita uma descrição das atividades implementadas com o grupo nas diferentes sessões, bem como uma análise e reflexão das mesmas com o principal objetivo de responder às questões definidas para o estudo. Assim sendo, estará dividido em duas partes, a descrição das várias etapas e a reflexão das mesmas.

4.1 – Descrição das atividades

Para uma melhor perceção das atividades estas encontram-se divididas por seis etapas.

4.1.1 ETAPA 1 – O meu desejo é ...

A primeira etapa teve por base as duas primeiras áreas do conhecimento empreendedor: Estímulo das ideias e partilha de ideias. Estas foram determinantes para definir o projeto que, derivado às sugestões que foram surgindo ao longo das várias sessões, foi vindo a ser alterado.

Para introduzir este novo tema, foi mencionada uma peça de teatro que as crianças tinham assistido uns dias antes, “O Gato das Botas”. Para uma contextualização da peça, as crianças foram questionadas sobre de que se tratava mas principalmente qual era o desejo do Júnior, uma das personagens principais. Após este levantamento de informações sobre a peça são colocadas algumas questões às crianças: “Para vocês o que significa a palavra desejo?”; “O que é para vocês ter um desejo?”; “Vocês também têm desejos?”. Depois de ouvir algumas opiniões e para ajudar as crianças a compreenderem melhor o significado da palavra desejo, é feita a leitura de uma história com a ajuda do fantoche da sala, o Martim (anexo III) – “A história do meu amigo” (anexo IV). De seguida foram colocadas algumas questões sobre a história: “Como se chamava o menino?”; “O que é que o menino gostava mais de fazer?”; “O que é que ele utilizava para fazer os seus desenhos?”; “A quem é que ele os mostrou?”; “E o que é que ele gostava de fazer com os seus desenhos?”; “A quem é que ele pediu ajuda para concretizar o seu desejo?”; “E conseguiu realizar o desejo que tinha?”. Depois das crianças responderem às questões e demonstrarem que compreenderam a história, é colocada novamente a questão: “Afinal

o que é ter um desejo?”. Ao longo desta discussão foram surgindo várias ideias, que foram sendo registadas no quadro, como se pode verificar na transcrição seguinte:

CC: “Conseguirem fazer o que eles querem.”

LF: “É preciso pôr uma moeda no poço para conseguir realizar o desejo. Diz-se baixinho para ninguém ouvir.”

JA: “O génio está dentro da lâmpada e nós pedimos um desejo e ele concretiza-se.”

TV: “Quando vês uma estrela cadente, pedes um desejo.”

Depois do grupo mostrar que entendeu o significado da palavra desejo, é pedido às crianças que baixem a cabeça sobre a mesa e que pensem um bocadinho num desejo que gostassem de concretizar, para a escola ou para a sala. Para que as ideias não fossem partilhadas de imediato, foi pedido que guardassem em “segredo” os seus desejos. Desta forma foram organizados grupos de três ou quatro crianças que, após dizerem ao ouvido da estagiária o desejo (para não influenciar as ideias uns dos outros), devem registá-lo sobre a forma de desenho. Enquanto isso, as restantes crianças são distribuídas pelas diferentes áreas. À medida que cada criança menciona o desejo que pretende realizar, são feitas algumas questões de forma a entender qual a razão de escolher esse desejo:

Investigadora: Qual é o teu desejo? O que gostavas de fazer de diferente aqui na escola ou na sala? Porque escolheste esse desejo?

JA: “Queria ter um computador para a sala.”; “Mas também queria ter outro desejo, queria trazer uma banda para a escola.”

TV: “Desejava estar na praia. Trazer a areia para a escola.”

LF: “Gostava que a escola tivesse uma coisa com os animais todos. Que tinham as gaiolas com passarinhos e tudo.”



Figura 6. Registo do desejo

RJ: “Ter um coelhinho na sala. E um gatinho também.”

CF: “Uma casa no recreio para brincar.”

MM: “Fazer um arco-íris na parede da escola para toda a gente ver.”

GR: “Queria que tivesse aqui uma bateria. Para aprender a tocar.”

GF: “Era que tivesse muito dinheiro aqui na escola, para encher as salas de dinheiro, e para fingir que o dinheiro era uma piscina.”; “E uma pista para conduzir triciclos, com rampas, pontes.”

CG: “Voar num avião. Gostava de ir a Nova Iorque como o meu mano.”

BG: “Queria que uma pessoa da biblioteca viesse aqui à sala ler um livro. E um carro para andar no recreio.”



Figura 7. Registo do desejo pela estagiária

PL: “Queria ter um castelo no recreio para todos brincarem.”

RA: “Um castelo no recreio.”

CC: “Uma casinha dentro da sala pra nós brincarmos.”

IG: “Quero uma caixa de areia. Com um sol. E brinquedos para a caixa.”

JR: “Uma casinha lá fora (recreio) para brincarem todos. Também quero um sol na casinha.”

JT: “Quero uma casa para pintar. Para os meninos pintarem.”

RS: “Gostava de passear ao jardim zoológico com os amigos.”

JS: “Gostava de ir de avião a Lisboa.”

JM: “Uma boneca para a sala. Para o quartinho.”

SM: “Gostava de ter carros de corrida lá fora.”

SS: “Queria um cãozinho.”

NC: “Um gato. Para a sala.”

GS: “Gostava de ter um carro da polícia, na sala.”

RO: “Uma casinha no recreio.”

No final desta atividade a estagiária recolheu todos os desenhos das crianças para que posteriormente se procedesse à partilha dos mesmos.

Para a área de conhecimento “Partilha de ideias”, foi utilizada uma árvore em tamanho real como material principal para a atividade. Para isso, a estagiária coloca algumas questões sobre a mesma: “O que é isto que está ao meu lado?”; “Para que

acham que servirá esta árvore?"; "E como podemos ligar a árvore aos desejos que estivemos a fazer?". Após uma discussão sobre isso as crianças chegam a um consenso sobre a função da árvore com um pouco da ajuda da estagiária:

JA: "Podia ser a árvore dos desejos."

LF: "Podíamos pôr os nossos desenhos aí na árvore."



Figura 8. Árvore dos desejos

Assim a estagiária questiona-os: "E se os ramos da árvore fossem os vossos desejos?", com isto chama cada criança à sua beira, pedindo-lhe que mostrasse o seu desenho ao grupo e explicasse o seu desejo. Para isso a estagiária auxilia as crianças colocando algumas questões: "Qual é o teu desejo?"; "Porque escolheste esse desejo?". Desta forma, à medida que as crianças vão mostrando e explicando o seu desejo, penduram-no num ramo da árvore.



Figura 9. Partilha dos desejos

À medida que vão apresentando os seus desejos a estagiária coloca algumas questões para que as crianças reflitam sobre as ideias semelhantes que surgem:

Investigadora: "Não acham que temos ideias parecidas? Quais?"

LF: “Sim, as casas.”

TV: “Os animais.”

RJ: “Os carros.”

Investigadora: “Então vocês já viram que há meninos que têm desejos parecidos. Então o que vamos fazer? Vamos juntar os desejos desses meninos que têm as ideias parecidas para depois tentarmos concretizar esses desejos.”

CG: “Concretizar?”

Investigadora: “O que será isso de concretizar?”

RJ: “Como realizar.”

Investigadora: “É igual a realizar, tentar. Como o Júnior tentou realizar o desejo dele com o seu gato e conseguiu.”

RJ: “O meu pai diz que para realizar um desejo temos de ter muita paciência”.

Investigadora: “E muito trabalho. E para isso temos de nos ajudar uns aos outros.”

TV: “Primeiro realizar o do amigo e depois o outro?”

Investigadora: “Vamos tentar realizar o desejo de todos mas se conseguirmos ajudar os amigos e uns aos outros, vamos tentar todos juntos.”

Após esta discussão procedeu-se à junção dos desenhos através de cores nomeadamente, os desejos com animais têm a cor verde, os desejos com casinhas ou castelos estão a azul, os carros ou pistas estão a vermelho, a música está a laranja, o desejo de voar de avião está a roxo, o de caixa de areia ou praia está a castanho e os restantes diferentes estão a amarelo como o computador ou o arco-íris. Depois de uma discussão com as crianças verificou-se que muitos desejos não iriam ser de fácil junção. Como tal, surgiram as seguintes propostas para concretizar os desejos: ir a um castelo onde existisse também alguma praia ou construir um castelo de papelão; ir a um jardim zoológico ou a uma quinta pedagógica; Criar uma pista na escola com carros e aviões; Pintar um arco-íris na parede ou em papel e colocá-lo para toda a gente ver ou decorar o castelo com um arco-íris. Para se escolher um projeto fez uma votação para que todos concordassem com a ideia definida.

Tendo em conta que a maioria das crianças escolheu fazer um castelo, surgiu a ideia de construir um castelo em grandes dimensões em que pudessem levar os brinquedos para dentro dele, como por exemplo os carros ou aviões, juntando assim alguns desejos. Para além disso também se fez a junção da pintura do arco-íris no castelo. Quanto aos restantes desejos optou-se por não se associar ao projeto final uma vez que iriam ser realizados pelo jardim: relativamente aos animais, as crianças tiveram

oportunidade de visitar quintas perto do final do ano bem como receberam a visita de animais domésticos na escola; já o computador sugerido por uma das crianças também acabou por ser resolvido pela própria escola, que disponibilizou um computador para a sala.

Assim sendo o projeto ficou definido como sendo a construção de um castelo em grandes dimensões. O nome do projeto não ficou estabelecido de início pois as crianças não chegaram a um consenso de imediato.

4.1.2 ETAPA 2 – Definir o projeto/construir o protótipo

Ao longo desta etapa foram abordadas duas áreas de conhecimento “O que eu quero fazer?” e “Protótipo para partilhar”. Estes tornaram-se significativos pois foi através destas áreas que as crianças tiveram uma ideia mais clara de como se iria desenrolar o projeto.

Para iniciar esta atividade, a estagiária relembra às crianças daquilo que falaram sobre o projeto de empreendedorismo:

Investigadora: “Vocês ainda se lembram daquela árvore que nós fizemos?”

RJ: “Sim, a árvore dos desejos.”

Investigadora: “Ainda se lembram qual era o desejo que maioria de vocês queria?”

CC: “Um castelo.”

CG: “Oh Cátia eu já fui a um castelo de Guimarães!”

Investigadora: “Então já sabes como é um castelo.”

É através deste diálogo com as crianças que a estagiária inicia a leitura de uma história “Um projeto e meio limão” (anexo V), dramatizando-a com a ajuda de fantoches (anexo VI) das personagens:

Investigadora: “Vocês sabem, que para além de vocês toda a gente tem desejos, certo? Mas há um menino muito especial que eu chamei para vir à sala, que se chama José Rapaz. E o José Rapaz também tem um desejo.”

Desta forma a estagiária procede à leitura da mesma utilizando os fantoches e um cenário próprio para o conto de histórias.



Figura 10. Leitura da história "Um projeto e meio limão"

Após o conto da história a estagiária coloca algumas questões às crianças com o intuito de saber se compreenderam o enredo da mesma: "Como se chamava o menino?"; "Como se chamava a menina?"; "E o que é que o José Rapaz queria?"; "E então o que é que eles pensaram para conseguirem a bola?"; "Mas o José Rapaz não comprou a bola porquê?". Para recapitular, a estagiária desenha no quadro alguns elementos principais para sintetizar a história como uma bola (desejo do José Rapaz), dinheiro (que é o que ele precisa para comprar a bola) e limões (para fazer limonada e ganhar dinheiro para comprar a bola). Depois inicia uma discussão com as crianças relembrando o seu projeto: "Qual é o desejo que vamos tentar realizar?"; "E então o que vamos precisar para fazer o castelo?". E assim surgiram algumas ideias abaixo transcritas:

CC: "Precisamos de material."

Investigadora: "E que tipo de material?"

GR: "Se fosse um castelo a sério precisávamos de trabalhadores."

Investigadora: "Mas nós aqui não podemos construir um castelo a sério, como o castelo de Guimarães, então o que fazemos?"

LF: "Com plasticina."

CC: "Ou cartolina."

Investigadora: "E será que dá?"

RJ: "Eu sei o que podemos fazer! Pegar em esferovite para fazermos o castelo e depois pintamos e já podemos brincar."

CC: "Podia ser de cartão."

JA: "Madeira."

LF: "Podiam ser várias camadas de cartão e papel."

TV: "E temos de fazer um buraco para entrar."

Depois de conversar sobre os materiais que poderíamos utilizar chegou-se à conclusão que a melhor opção seria a utilização do cartão. De seguida, a estagiária questiona as crianças sobre o nome do projeto ou do castelo, do qual surgiram as seguintes ideias:

CC: “Torre.”

TV: “Castelo dos meninos.”

CC: “Castelo do chocolate.”

CC: “Castelo dos sonhos ou dos desejos.”

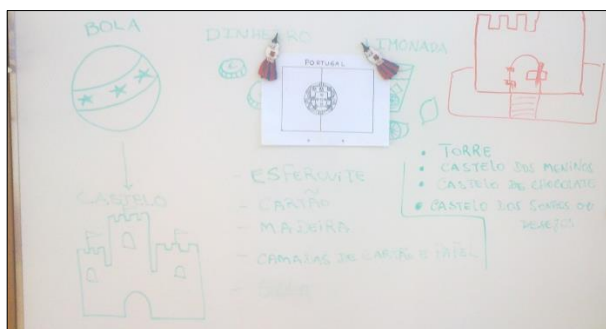


Figura 11. Registo dos materiais e nomes do projeto

Assim a estagiária foi anotando no quadro os possíveis nomes para o castelo bem como os materiais que poderíamos utilizar, através de uma síntese e de alguns desenhos.

Para a realização do protótipo do castelo a estagiária coloca um vídeo sobre o castelo de Guimarães para que as crianças tivessem uma perceção da estrutura do castelo. Para além do vídeo foram ainda projetadas imagens de algumas partes do interior e do exterior do castelo (anexo VII). Após explicar alguns detalhes do castelo a estagiária solicita às crianças que elaborem um desenho sobre como gostariam que fosse o castelo do projeto.



Figura 12. Desenho sobre o castelo

Perante esta visualização de um castelo, e depois de elaborarem o desenho, a estagiária questiona as crianças sobre o aspeto exterior das muralhas do castelo, perguntando-lhes o que poderíamos utilizar para que o nosso castelo tivesse também a forma de retângulos como as pedras no castelo de Guimarães. Após esta discussão surgiu a ideia de se utilizar pacotes de leite pois este assemelha-se à forma das pedras dos castelos. Posteriormente a estagiária questiona as crianças sobre em que parte gostariam de ter o castelo, as dimensões do mesmo e quantas torres deveria ter. Deste diálogo conclui-se que o castelo deveria ter seis muralhas, uma porta, uma janela (quadrada ou retangular), quatro torres e uma bandeira. Também ficou decidido que o melhor sítio para construir o castelo seria numa das áreas, nomeadamente a área da cozinha, pois este era o local mais espaçoso. Para isso fez-se uma junção da área da casinha com a área da cozinha, deixando livre um espaço para o castelo. Tendo em conta isto procedeu-se à construção de um protótipo do castelo através de uma maquete. Para isso foram selecionados quatro crianças que estiveram a elaborar a mesma com ajuda de fotografias do castelo de Guimarães que foi apresentado anteriormente.



Figura 13. Elaboração da maquete



Figura 14. Protótipo do castelo

4.1.3 ETAPA 3 - Colaboradores

Nesta etapa foi desenvolvido o conceito de “colaboradores”, começando pela área de conhecimento “Aprender a transmitir o nosso projeto”, depois com a área “Aprender a trabalhar com os colaboradores” e, por último “Descubro as necessidades para fazer ofertas”.

Tal como em todas as sessões, inicialmente a estagiária começa por questionar as crianças sobre o seu projeto para que recordem o que foi realizado até aquele data. Posto isto, e após a elaboração da maquete por algumas crianças a estagiária explica e mostra às restantes, pedindo a opinião sobre a mesma e se consideram ser necessário fazer alguma alteração (Todos concordaram que poderia ser daquela forma o castelo). Seguidamente mostra os fantoches utilizados anteriormente, o José Rapaz e a Maria Menina e questiona as crianças: “Ainda se lembram quem são estes meninos?”; “E lembram-se qual era o desejo do João?”; “E o da Maria Menina? Ela disse qual era o desejo dela?”. Assim procedeu ao conto e dramatização da história “A Locomotiva das Pipocas” (anexo VIII), utilizando o fantoche da Maria Menina como personagem principal.



Figura 15. Leitura da história "Locomotiva das pipocas"

Seguidamente ao conto da história a estagiária realiza algumas questões sobre a história como: “Qual era o desejo da Maria Menina? Qual é o seu projeto?”; “Porque é que ela o quer realizar?”; “A quem pediu ajuda?”; “Quando é que o vai realizar?”; “E onde?”. Depois de responderem às questões a estagiária questiona-os sobre o seu projeto, tal como mostra a seguinte transcrição:

Investigadora: “Eu disse à Maria Menina e ao José Rapaz que, tal como eles, vocês também tinham um desejo que estavam a tentar realizar. Mas como não perceberam o que vocês queriam fazer decidi trazê-los à sala. Então como vamos concretizar o nosso desejo?”

LF: “Fazendo com as nossas mãos. Nós temos duas mãos e dois pés.”

Investigadora: “E só assim é que conseguimos concretizar o nosso desejo? Tendo duas mãos e dois pés? Não acham que precisamos de ajuda?”

TV: “Precisamos pacotes de leite.”

Investigadora: “Para fazermos um castelo do vosso tamanho precisamos de muitos pacotes de leite.”

TV: “Temos de beber muitos.”

Investigadora: “Ou então podemos pedir a alguém para nos ajudar. A quem vamos pedir?”

CC: “Aos pais e às mães.”

Investigadora: “Mesmo assim acho que não vamos conseguir ter suficientes. A quem podemos pedir mais?”

TV, LF, CC: “Á Cátia e á Cris.”

Investigadora: “Mas eu também não vou conseguir beber tanto leite.”

LF: “Os meninos bebem o pacote de leite cada um e depois construímos o castelo.”

Investigadora: “E será que só a nossa sala consegue trazer os suficientes?”

LF: “Não, todos os meninos das outras salas.”

TV: “As outras salas também.”

LF: “Todas as salas em conjunto a ajudar a sala cinco.”

Após as crianças entenderem de que precisamos de ajuda dos restantes colegas, é introduzido o novo conceito de colaboradores. Assim, através da introdução do mesmo, a estagiária elabora com a ajuda do grupo, uma narrativa. Com esta pretende-se que as crianças transmitam aos colegas qual o projeto que se encontram a desenvolver e porque necessitam de colaboradores. Para isso responderam às seguintes questões de orientação: O que gostariam de ter na sala de novo?; Porque gostariam de ter algo novo?; Para quem será este projeto?; Como vamos realizar este projeto e como precisamos da ajuda deles; Com quem vamos desenvolver este projeto?; Quanto tempo vai durar até ficar pronto e onde ficará?. Inicialmente surgiram as seguintes sugestões:

CC: “Oh sala seis também vocês podem nos ajudar? Vocês bebem um pacote de cada vez e depois podem nos dar.”

LF: “Podia ser assim, precisamos de pacotes de leite por favor.”

Ao longo do diálogo com as crianças obteve-se um pequeno texto sintetizado (escrito no quadro) sobre o projeto pedindo ajuda aos colaboradores:

“Bom dia, os meninos da sala cinco vão fazer um castelo na sala, porque viram imagens do castelo de Guimarães e queriam ser reis e rainhas, e vocês também querem? Queríamos pedir pacotes de leite limpos a cada menino para nos ajudarem a construir o castelo. Em troca podem brincar no nosso castelo quando estiver pronto. Obrigado”



Figura 16. Elaboração da narrativa

Para transmitir esta mensagem aos colaboradores foram selecionados cinco crianças que seriam os porta-vozes, no entanto todo o grupo se dirigiu a todas as salas do jardim juntamente com os escolhidos. Fazendo ligação ao projeto, cada criança levava na cabeça uma coroa que será posteriormente colocado no próprio castelo. Para que as

crianças não se esquecessem dos pacotes foram entregues recados (anexo IX) a cada sala para que levassem para casa. Para além disso também foram colocadas caixas de papelão à entrada do jardim e da sala para as crianças deixarem os pacotes de leite. Através da elaboração desta narrativa as crianças puderam constatar quais as necessidades que tinham, quais as ofertas que poderiam fazer aos colaboradores para que estes os ajudassem.

Ainda nesta etapa, e depois de algumas crianças trazerem pacotes de leite, inclusive os colaboradores (figura 18) surgiu a ideia de os embrulharmos em jornal para que o castelo ficasse com uma cor mais acinzentado, tal como o grupo visualizou no vídeo e nas imagens do castelo de Guimarães.



Figura 17. Entrega de pacotes de leite pelos colaboradores

4.1.4. ETAPA 4 – Estados de espírito/ Escuta ativa

Nesta etapa foram desenvolvidas as áreas de conhecimento “Os nosso estados de espírito” e “Aprender a escutar as pessoas”.

Inicialmente a estagiária colocou algumas questões para relembrar o projeto que se encontra a ser desenvolvido, nomeadamente qual o projeto, o que necessitamos para desenvolver o projeto e como o vamos realizar. De seguida recorda os fantoches Maria Menina e o José Rapaz e os seus desejos, questionando-os: “Quais eram os desejos deles?”; “O que fizeram para conseguirem realizar os seus desejos?”; “Açam que os dois conseguiriam realizar os seus desejos se não tivessem ideias como vocês tiveram?”. Assim a estagiária pretende que as crianças entendam quais as características para se ser um bom empreendedor, tal como verificamos na transcrição seguinte:

Investigadora: “Afinal o que é ser empreendedor? Será que serão pessoas boas ou pessoas más?”

MM: “São pessoas boas.”

Investigadora: “E porque será que são pessoas boas?”

LF: “Porque são amigas.”

Investigadora: “Será que serão pessoas trabalhadoras ou preguiçosas?”

Grupo: “Trabalhadoras.”

Investigadora: “Mas trabalham em grupo ou sozinhas?”

RJ: “Trabalhar com gente.”

CC: “Trabalhar em grupo.”

Investigadora: “Muito bem, mas antes de vocês saberem que íamos fazer um castelo, eu disse para vocês fazerem o quê?” (Faz gesto de pensar)

JA: “Tivemos muitas ideias.”

Investigadora: “Então o que é preciso para sermos empreendedores?”

GF: “Ter muitas ideias.”

Investigadora: “E vocês acham que se construirmos um castelo, muito zangados e muitos tristes que conseguimos?”

TV: “Não, temos de estar felizes.”

Investigadora: “Muito bem, temos de ser positivos. E o que será isso de ser positivos?”

RJ: “É rir.”

Investigadora: “Muito bem, mas mais importante que isto, para nós conseguirmos construir o castelo temos de saber fazer o quê?” (Faz gesto de ouvir)

MM: “As regras.”

CC: “Ouvir.”

LF: “Ouvir bem.”

Investigadora: “Muito bem, temos de saber escutar os outros.”

À medida que as crianças vão dizendo algumas características empreendedoras a estagiária regista-as no quadro para relembrar na próxima atividade sobre isto.

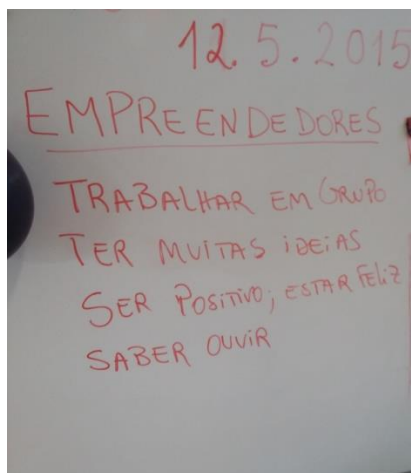


Figura 18. Características empreendedoras

Dando continuidade à última característica mencionada, a estagiária inicia um pequeno jogo para denominado por telefone estragado. Com este pretende-se que as crianças desenvolvam capacidades derivadas da escuta ativa. Para isso a estagiária começa por dizer ao ouvido de uma criança uma pequena frase, sendo que esta terá de dizer ao colega seguinte a mesma e assim sucessivamente, até chegar à última pessoa. Essa última terá de dizer a frase que escutou em voz alta para saber se resultou. Caso não diga a frase inicial significa que houve falhas entre alguma das crianças. Neste caso a frase inicial foi “O castelo é grande” mas a frase final que chegou à última criança foi “Gosto de uma porta”, logo a informação inicial não foi bem passada existindo falhas no jogo. Numa segunda tentativa, iniciou-se o jogo com outra criança no entanto a frase inicial voltou a não ser a frase final, como na primeira tentativa.



Figura 19. Jogo do "telefone estragado"

Posteriormente à realização do jogo foi feita uma atividade relacionada com as características empreendedoras. Nesta a estagiária selecionou cinco crianças sendo que cada uma teria de elaborar um desenho sobre uma característica empreendedora. Estes desenhos foram posteriormente expostos na sala para que as crianças se recordassem das características que tínhamos mencionado.

De seguida e, antes de iniciarem a elaboração do desenho, a estagiária menciona que as restantes crianças vão tirar fotografias diferentes daquilo que costumam tirar, questionando-os:

Investigadora: “Os restantes vão tirar fotografias comigo, mas não vão ser fotografias quaisquer. Vocês sabem o que são estados de espírito? O que será isso? Como é que eu estou?”
(Faz cara de cansada)

CC: “Cansada.”

Investigadora: “Muito bem, isso é um estado de espírito, é um sentimento que nós temos, é aquilo que sentimos ou como nos sentimos. Por exemplo, como te sentes hoje?”

TV: “Feliz.”

Com isto a estagiária inicia um pequeno jogo que consiste em segredar ao ouvido um estado de espírito a uma criança para que dessa forma contagie as restantes, como sorrir ou rir às gargalhadas, ou então com cara de chateado. Assim vai registando no quadro os estados de espírito que vão surgindo.



Figura 20. Estados de espírito

Posto isto a estagiária chama uma criança de cada vez para tirar uma fotografia em cada estado de espírito que foi registado no quadro. Entretanto os restantes terminam trabalhos anteriores enquanto os cinco que foram seleccionados iniciam o desenho sobre as características empreendedoras.

Nesta etapa as crianças também iniciam a construção do castelo, nomeadamente o embrulho dos pacotes de leite em jornal, bem como a colagem desses mesmos pacotes embrulhados numa placa de cartão que será uma das muralhas. Tudo isto foi realizado em pequenos grupos dando oportunidade às crianças de desenvolver características empreendedoras como o trabalhar em grupo, ajudando-se mutuamente.



Figura 21. Embrulho dos pacotes de leite



Figura 22. Construção das muralhas

4.1.5. ETAPA 5 – Escuta ativa/Colaboradores/Ciclos de trabalho

Nesta etapa foram desenvolvidas duas áreas nomeadamente a área de “Aprender a escutar as pessoas” e os “Ciclos de trabalho”, mas também será relembrado o conceito de colaboradores.

Como nas etapas anteriores, a estagiária inicia a sessão relembrando o projeto empreendedor que se encontra a ser desenvolvido pelas crianças bem como as características empreendedoras que necessitamos de ter para conseguirmos realizar o nosso desejo. Para além disso a estagiária também menciona que é necessário decidir o nome do castelo:

Investigadora: “Ainda temos de decidir qual o nome para o nosso castelo. Ou é castelo dos desejos ou castelo do chocolate.”

GF: “Oh Cátia eu tive uma ideia, e se fosse o castelo dos brinquedos?”

Investigadora: “O que é que vocês acham da ideia? Concordam?”

Grupo: “Sim!”

Investigadora: “Podemos levar alguns brinquedos para dentro do castelo, por exemplo.”

Assim, a estagiária aponta no quadro o novo nome do castelo para que as crianças decidam posteriormente.

De seguida retoma o assunto das características empreendedoras, em que se pretende que as crianças cheguem à característica do saber ouvir. Assim questiona a criança que elaborou o desenho sobre essa característica, perguntando o que desenhou. Deste modo propõe às restantes crianças que fiquem em silêncio pois irá testar se realmente conseguem ouvir. Para isso inicia a leitura de uma história (anexo X) muito curta, em que só irá ler uma vez. No final da leitura a estagiária pede às crianças que elaborem um desenho que contenha todos os elementos presentes na história. Esta atividade tem como objetivo desenvolver a escuta ativa nas crianças, pois se estas ouvissem a história conseguiriam facilmente desenhar tudo. Foi importante desenvolver uma segunda atividade sobre este tema pois a primeira não resultou tão bem quanto esta.

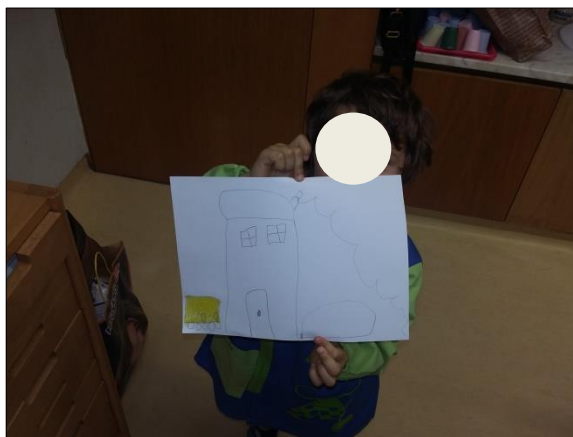


Figura 23. Escuta ativa

Para introduzir a área de conhecimento dos ciclos de trabalho a estagiária menciona ciclos de trabalho do quotidiano das crianças como por exemplo: “Quando querem fazer um desenho a quem é que pedem ajuda?”; “Quando não chegam a alguma coisa alta o que fazem para a alcançar?”; “Quando não conseguem fazer alguma coisa a quem pedem ajuda?”. Com isto pretende-se que as crianças descrevam momentos em

que necessitam de pedir ajudar a alguém para finalizar algo, como no projeto empreendedor que se encontram a realizar. Também relembra a história da Maria Menina que queria uma locomotiva de pipocas. Para isso a estagiária mostra algumas imagens que definem as várias fases do projeto da Maria até conseguir uma locomotiva e, pede às crianças que expliquem as diferentes etapas até chegar ao final do projeto. Estas imagens vão sendo coladas no quadro para criar uma espécie de esquema, ou seja, de ciclos de trabalho.

Dando seguimento à atividade, a estagiária faz uma ligação ao projeto do castelo colocando algumas questões às crianças:

Investigadora: “Vocês ainda se lembram de onde surgiu a ideia do castelo?”

JA: “Da árvore dos desejos.”

Investigadora: “E o que tinha essa árvore?”

CC: “Os nossos desejos.”

JA: “Papéis com o que nós queríamos pedir um desejo.”

Investigadora: “E depois de nós escolhermos o que iríamos fazer, qual seria o nosso desejo, o que fizemos?”

JA: “Fomos às salas dizer para trazerem pacotes de leite e em troca podiam ser reis e rainhas. E de visitar o castelo quando estivesse pronto.”

Investigadora: “E depois de termos os pacotes o que fizemos com eles?”

JA: “Pusemos jornal por cima dos pacotes.”

Investigadora: “Depois de embrulhar os pacotes o que fizemos?”

CC: “Começamos a construir o castelo.”

Investigadora: “Mas o mais importante, já temos o castelo feito?”

Grupo: “Não!”

Depois desta conversa a estagiária faz uma pequena lista daquilo que ainda necessitam de fazer para concluir o projeto do castelo, apontando no quadro tudo aquilo que ainda falta.



Figura 24. Ciclos de trabalho

Nesta etapa dá-se também a continuação da construção do castelo em que grupo é dividido em pequenos grupos e terão tarefas como: embrulhar pacotes de leite, colá-los nas placas de cartão e passar cola branca por cima para reforçar o castelo.



Figura 25. Embrulhar pacotes de leite



Figura 26. Continuação da construção das muralhas



Figura 27. Reforço das muralhas

4.1.6 ETAPA 6 – Líder

Nesta etapa foi desenvolvido a área de conhecimento “Sem liderança não há projeto”.

Para recordar o projeto a estagiária coloca algumas questões sobre a construção do castelo: “Qual é o projeto empreendedor que estamos a desenvolver?”; “Como estamos a desenvolver?”; “Quem são os nossos colaboradores?”; “O que nos falta construir para terminar o projeto?”. Para introduzir esta área de conhecimento a estagiária inicia a dramatização com fantoches da história “As aventuras do Joãozinho” (anexo XI).



Figura 28. Leitura da história "As aventuras do Joãozinho"

No final a estagiária coloca algumas questões sobre a história às crianças como: “Quais são as personagens da história?”; “E qual dos meninos vocês acham que se destacou? Porquê?”; “O que é que ele queria? Qual era o seu desejo?”; “E conseguiu realizar o projeto?”; “Então como será que é o Joãozinho?”. Assim foi possível obter algumas respostas como:

Investigadora: “Quem se destacou mais?”

LF: “Foi o Joãozinho.”

Investigadora: “Porquê?”

LF: “Porque ele teve todas as ideias.”

Investigadora: “Para onde é que ele ir?”

JA: “Queria ir para o Algarve.”

SS: “Para uma colónia.”

Investigadora: “E quem é que organizou tudo?”

Grupo: “O Joãozinho.”

Investigadora: “E quem é que arranjou o material?”

Grupo: “O Joãozinho.”

Investigadora: “E quem é que o ajudou?”

Grupo: “Os amigos.”

Investigadora: “Será que nós temos algum menino que é parecido com o João?”

Tendo em conta que não chegavam a um consenso a estagiária pediu a cinco crianças que fizessem o reconto da história. Tendo em conta que existiam cinco personagens na história foi pedido que, discutissem os cinco qual a personagem que cada um ficaria para realizar o reconto da história. Com isto pretendia-se que as crianças encontrassem um líder no grupo.



Figura 29. Distribuição das personagens

Tendo em conta que a estagiária não pode intervir na escolha das personagens, foram as crianças que decidiram qual seriam. Inicialmente o grupo discordava uns com os outros, pois todos queriam ser a mesma personagem. Depois de alguma discussão entre a LF e a CC, o TV teve a ideia de utilizar “pim pam pum cada bola mata um” para decidir qual delas ficaria com a personagem. Assim facilmente se entendeu que o líder deste

grupo seria o TV, pois foi ele que teve a ideia para escolher mais rapidamente para quem ficaria a personagem.



Figura 30. Reconto da história pelo grupo

Depois desta atividade as crianças continuam a construir o castelo, sendo que serão divididos em pequenos grupos para facilitar o desenrolar das atividades. Para isso um grupo cola os pacotes às restantes placas de cartão, outro passa cola nas muralhas com ajuda da estagiária que já estão completas, outro constrói as torres, e outro constrói e pinta a porta sempre.



Figura 31. Reforço das muralhas com cola



Figura 32. Construção das torres



Figura 33. Muralhas do castelo



Figura 34. Construção da porta



Figura 35. Pintura da porta



Figura 36. Pintura do nome do castelo



Figura 37. Impressão de cada criança nas torres



Figura 38. Conclusão do castelo

4.1.7 Inauguração do castelo

Para a inauguração do castelo foi colocado tudo a rigor, colocou-se música medieval, algumas crianças vieram vestidas de princesas, utilizamos as coroas bem como outros adereços significativos para o dia. O castelo foi recheado com espadas de brincar, cavalos de brincar, bonecos, coroas de flores, armaduras, bem como outros objetos que as crianças trouxeram de casa e outros que foram oferecidos tanto pela educadora como pelas outras salas do jardim.

Para que a inauguração do castelo fosse o mais semelhante possível à época medieval, foi escolhida uma criança que iria fingir ser a rainha e que estaria a ler um foral a inaugurar o castelo, mas também músicos com cornetas e pandeiretas.



Figura 39. Inauguração do projeto

Inicialmente as crianças que realizaram a construção do castelo é que experimentaram o mesmo e posteriormente, tal como prometeram, deixaram as crianças das restantes salas experimentá-lo, sempre com a atenção de uma criança da sala (figura 42).



Figura 40. Partilha do castelo com os colaboradores

4.2 – Reflexão sobre as atividades

As atividades apresentadas foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de dar resposta aos objetivos do estudo. Tendo em conta as perspetivas teóricas neste estudo e as opções metodológicas adotadas exponho a minha análise e interpretação dos dados das etapas descritas acima.

4.2.1 Mobilização das competências empreendedoras

A **primeira etapa** consistia em dar a conhecer a palavra desejo e dar-lhe destaque para que as crianças a interiorizassem, pois era determinante para o desenrolar do projeto de empreendedorismo. Esta acabou por ser facilmente entendida através do conto da história “A história do meu amigo”, tendo em conta que as crianças decodificaram rapidamente o seu significado. Com esta história as crianças contactaram com um exemplo do que é ter um desejo, algo que o Martim queria, e que o conseguiu realizar com a ajuda da professora.

Com isto, a estagiária pediu que pensassem num desejo sem o transmitirem a ninguém, tendo gerado o entusiasmo por algo que nunca tinham feito. Posteriormente, foram organizados grupos para realizarem um desenho sobre o desejo que tinham pensado. Foi notória a dificuldade das crianças mais novas em pensarem num desejo

diferente daquele da história, e para isso foi criado um diálogo com a criança de forma a ela pensar em algo diferente.

De seguida as crianças tiveram de partilhar o seu desejo utilizando como suporte a “árvore dos desejos”. Algumas mostravam algum receio enquanto outras partilhavam os desejos com entusiasmo e explicavam bem o porquê de terem escolhido aquele e não outro. À medida que iam apresentando os desenhos com os desejos, algumas crianças do grupo começaram a encontrar semelhanças, como o facto de existir mais do que um com o desejo de ter animais ou então de ter uma casinha, por exemplo.

Depois de partilharem os desejos, a estagiária agrupa os desenhos com ideias semelhantes por cores, com a ajuda das crianças. Deste modo fez-se uma análise daquilo que poderíamos juntar, surgindo algumas ideias. Após uma votação decidiu-se construir um castelo, concretizando o desejo de todos. É de realçar que esta etapa foi muito entusiasmante para o grupo pois estavam desejosos para saber aquilo que iriam concretizar.

A **segunda etapa** também foi muito significativa para o desenvolvimento do projeto empreendedor, na medida em que ficou estabelecido como iria ser o castelo e o material que seria necessário para o construir.

Foi gratificante visualizar o entusiasmo do grupo quando viram pela primeira vez os fantoches que viriam a ser um dos materiais mais importantes para o projeto. Os nomes das personagens, por serem diferentes, foram muito bem fixados pela maioria das crianças, nomeadamente o José Rapaz e a Maria Menina. No final da história as crianças facilmente entenderam que, tal como eles, o José Rapaz também tinha um desejo que queria concretizar. Para isso demonstrar isso a estagiária faz desenhos sobre as várias fases que o José Rapaz teve de percorrer para realizar o seu desejo. É a partir desta história que a estagiária inicia o diálogo com as crianças sobre o desejo que o grupo quer realizar, nomeadamente o castelo. Questionando-os sobre os materiais que poderiam utilizar para construir o castelo, bem como sobre os possíveis nomes que poderiam dar ao mesmo. As crianças foram muito recetivas mencionando diferentes materiais comuns no seu dia-a-dia. A estagiária foi opinando também para que o grupo tivesse noção acerca da durabilidade dos materiais que sugeriam.

Antes de construírem o protótipo do castelo a estagiária colocou um vídeo e imagens do castelo de Guimarães, para que as crianças que nunca viram um terem a oportunidade de conhecer e terem uma percepção da sua estrutura e dos seus elementos constituintes. A estagiária solicitou a elaboração de um desenho sobre como gostariam que fosse o castelo que iriam construir, verificando-se que na sua maioria todos eram bastante coloridos. Assim pode-se afirmar que tanto o vídeo como as imagens do castelo de Guimarães não influenciaram as ideias sobre o projeto do castelo.

Nesta etapa foi estabelecido como iria ser a estrutura do castelo bem como ficou definido que se iriam utilizar pacotes de leite para o exterior ficar semelhante a um castelo. A elaboração da maquete do castelo foi rápida pois as crianças já tinham uma visão de como seria um castelo. Para tal foram utilizados materiais reutilizáveis como cartão, tubos de cartão, esferovite, entre outros.

Na **terceira etapa** foi desenvolvido o conceito de colaboradores, onde foi apresentada a história do fantoche utilizado anteriormente, a Maria Menina. Para isso foi realizada a dramatização da história “A locomotiva das pipocas” que contava qual era o desejo da Maria Menina e como ela o conseguiu realizar. No final, a estagiária colocou algumas perguntas sobre a história, tendo as crianças respondido facilmente e corretamente a tudo.

Dando continuidade ao conceito de colaboradores, esta questiona-os sobre o projeto que estão a realizar ou seja, quem serão os colaboradores do projeto. Após mencionarem pessoas, nomeadamente as estagiárias, a educadora, os pais, chegaram à conclusão que os pacotes não seriam suficientes, verificando que teriam de pedir às crianças das restantes salas. Para isso elaborou-se a narrativa que seria transmitida às crianças das outras salas. Após esta atividade foi perceptível que as crianças entenderam o significado de colaboradores definindo como uma pessoa que ajuda o outro. Na transmissão da narrativa aos colegas, as crianças ficaram um pouco envergonhadas e acanhadas no início, mas rapidamente transformaram isso em entusiasmo pois os próprios colegas também se sentiam contentes com a ideia de partilhar o castelo.

Na **quarta etapa** as crianças conheceram características do que é ser um bom empreendedor. Para isso a estagiária iniciou um diálogo dando pistas às crianças ou

gestos para que elas entendessem essas mesmas características. Deste modo as crianças interiorizaram os atributos principais de uma pessoa empreendedora, pois facilmente respondiam quando questionados sobre o que é ser um empreendedor.

Tendo em conta essas características a estagiária realiza o jogo do “telefone estragado”. Nas três tentativas que se realizaram nenhuma resultou pois a frase chegava sempre diferente à última pessoa. No entanto as crianças divertiram-se ao fazê-lo uma vez que nunca tinham experimentado.

Depois a estagiária pediu para cinco crianças elaborarem um desenho sobre as características empreendedoras, sendo que cada uma tinha que desenhar apenas uma característica. A maioria desenhou de acordo com o deveria, no entanto a que se destacou mais foi uma criança que teria que desenhar sobre o saber ouvir e optou por desenhar pessoas a ouvir um concerto.

Para desenvolver esta área estados de espírito foi questionado às crianças se sabiam o que significava, sendo que rapidamente mencionaram que eram sentimentos. Para isso foi realizado um pequeno jogo em que a estagiária segredava ao ouvido um estado de espírito e as crianças teriam de demonstrar esse sentimento. Este tinha como objetivo que estes estados fossem contagiantes para que todos percebessem que se um não estivesse bem tínhamos de o ajudar a ficar para podermos todos juntos realizar o projeto.

Nesta etapa embrulharam-se os primeiros pacotes de leite com jornal, tarefa essa que demonstrou ser difícil para as crianças mais novas, uma vez que não têm a motricidade fina tão desenvolvida como as crianças mais velhas. Também se começou a colar os pacotes ao cartão, sendo que as crianças ficaram entusiasmadas ao ver ganhar forma uma das muralhas.

Na **quinta etapa** a estagiária voltou a relembrar as características de ser um bom empreendedor. Isto para realizar uma nova atividade sobre o saber escutar ou ouvir. Para isso a estagiária lê uma história muito curta em que as crianças teriam de a ouvir em silêncio para que posteriormente elaborassem um desenho com todos os elementos presentes na história. Nesta atividade apenas três crianças desenharam todos os elementos mencionados na história, sendo que estes três pertencem às crianças mais

velhas, bem como duas crianças não desenharam nada relacionado com o desenho, sendo estas duas as mais novas da sala. As restantes tinham alguns elementos pertencente à história. Esta atividade resultou melhor que o jogo do “telefone estragado” uma vez que foi mais perceptível se eles ouviram ou não a história.

Para desenvolver a área de conhecimento relacionada com os ciclos de trabalho são mencionados momentos do quotidiano das crianças em que estas necessitem de ajuda de alguém. Tal como no projeto que necessitam de colaboradores para desenvolver o mesmo. Nesta fase as crianças responderam ativamente dando exemplos de outros momentos e, precisavam de ajuda. Seguidamente relembra a história da locomotiva das pipocas e da Maria Menina, bem como todo o processo que ela teve de percorrer para concretizar o seu desejo, mostrando algumas imagens. Relacionando com o projeto que estão a desenvolver, a estagiária dialoga com as crianças pedindo que descrevam as várias etapas ou ciclos que percorreram até aquele momento. Este apanhado de informação foi muito importante nesta etapa do projeto pois, uma vez que demonstrou que a maioria das crianças sabiam tudo acerca do projeto que estavam a desenvolver. As crianças mais novas tiveram um pouco mais de dificuldades em mencionar as diferentes fases do castelo.

Para além disso, as crianças continuaram a construir o castelo em pequenos grupos, mostrando sempre entusiasmo e vontade de trabalhar.

Na **sexta etapa** foi desenvolvida a área de conhecimento “Sem liderança não há projeto”. Antes a estagiária coloca questões sobre o projeto para saber se as crianças se lembram de tudo o que foi realizado. Nesta foi dramatizada a história “As aventuras do Joãozinho” sendo que posteriormente foram colocadas questões sobre a mesma para tentar entender se as crianças descobriam qual das personagens se destacava no grupo ou seja, qual era o líder. As crianças mostravam-se um pouco confusas, no entanto com algumas questões chegaram à conclusão que seria o João.

Seguidamente a estagiária seleciona cinco crianças que farão o reconto da história, no entanto sendo que esta contém cinco personagens diferentes, teriam de ser as próprias a decidir qual delas seria cada um. Após alguma discussão duas crianças não chegavam a um consenso e foi apenas um que teve a ideia de “tirar ao calhas” uma.

Assim as restantes crianças entenderam de imediato que quem teve a ideia seria o líder do grupo.

Nesta etapa terminou-se o projeto em que as crianças construíram as torres, a porta, fizeram as pinturas necessárias, marcaram a sua impressão nas torres para que fosse a assinatura de cada um no castelo.

A **última etapa** foi a inauguração do castelo em que toda a comunidade escolar mostrou interesse em conhecer um pouco do castelo dos brinquedos. Esta foi a fase mais entusiasmante para as crianças pois foi a primeira vez que experimentaram brincar. Sentia-se que as próprias se mostravam orgulhosas pelo projeto que realizaram e que finalmente poderiam utilizar. O momento da partilha com os colaboradores também se tornou entusiasmante para eles, pois queriam mostrar todos os acessórios que tinham dentro do castelo, como poderiam brincar com eles, o que poderiam vestir ou até as brincadeiras que poderiam criar em atividades do “faz de conta”. Era perceptível que as crianças queriam ser os adultos quando mostravam o castelo.

A seguinte tabela sintetiza através de algumas palavras-chave, as várias etapas do projeto empreendedor desenvolvido pelo grupo.

Tabela 4. Sintetização das etapas do projeto

ETAPA 1	Desejo; Estímulo de ideias; Partilha de ideias; Concretizar o desejo; Castelo.
ETAPA 2	Desejo; Castelo; Material para o castelo; Pacotes de leite; Maquete/Protótipo.
ETAPA 3	Desejo; Maquete/Protótipo; Locomotiva das pipocas; Colaboradores; Narrativa; Pacotes de leite;

	Partilha do castelo;
ETAPA 4	Desejo; Ser empreendedor; Ter ideias; Saber escutar/ouvir; Estados de espírito; Pacotes de leite; Construção do castelo; Trabalho de grupo.
ETAPA 5	Ser empreendedor; Saber escutar/ouvir; Colaboradores; Ciclos/etapas do projeto; Construção do castelo;
ETAPA 6	Projeto empreendedor; Colaboradores; Ser empreendedor; Líder; Ter ideias; Construção do castelo.
ETAPA 7	Inauguração do castelo; Partilha do castelo com os colaboradores.

Para concluir, acho que o projeto foi dividido de uma forma cuidadosa tendo em conta cada área de conhecimento e os conceitos subjacentes à mesma. Cada etapa foi adaptada consoante a necessidade do projeto, no entanto a área que talvez não tenha sido tão desenvolvida foi a dos estados de espírito. As restantes, na minha opinião, foram bem conseguidas apesar de muitas vezes as crianças serem um pouco barulhentas o que perturbava o desenrolar do projeto. Ao longo do deste as crianças tiveram sempre uma participação ativa e mostravam-se entusiasmados e interessados com o que de novo surgia. Relativamente aos colaboradores, que foram um elo essencial no avançar do projeto ao trazerem os pacotes de leite, mostraram-se sempre entusiasmados com a evolução do castelo, e sempre que conseguiam queriam espreitar para o ver. É importante que tanto o grupo como os colaboradores cumpriram o compromisso que

tinham. Sendo que quando o projeto terminou o grupo partilhou o castelo com os colaboradores deixando-os brincar. Assim, concluiu que o projeto foi enriquecedor, não só para mim como estagiária, mas, principalmente para as crianças que nunca tinham experienciado algo deste género.

4.2.2. Envolvimento das crianças no espírito empreendedor

Ao longo do projeto procurou-se perceber de que forma as crianças iam interiorizando todas as competências empreendedoras, quais eram as perceções que tinham sobre o projeto e sobre os conceitos que estavam subjacentes ao mesmo. Nesse sentido foram realizados dois questionários aos cinco grupos, a meio do estudo e no final do mesmo. Estes continham doze questões cada sendo que, para essas foram definidos quatro itens de análise: desejo, colaboradores, ser empreendedor e projeto.

Num primeiro momento foi realizado o questionário 1 (anexo XII) que continha questões direcionadas ao projeto em si. Este foi feito a meio do estudo com o objetivo de perceber se as crianças enunciavam os aspetos principais do projeto que estava a ser desenvolvido. Tal como se pode visualizar na tabela 4, foi atribuída cada questão a cada item de análise.

Tabela 5. Itens de análise da entrevista 1

DESEJO	- Que projeto estão a fazer? Como se chama? - Que ideias tiveram? Quem as deu? - Como vão/estão a concretizar o projeto?
COLABORADORES	- Quem ajudou/ vai ajudar? De que forma? - Como conseguiram material que vão/estão a utilizar?
SER EMPREENDEDOR	- Já fizeram alguma vez algo parecido? O quê? - Costumam trabalhar em equipa? Gostam? Porquê?
PROJETO	- Protótipo: Porque querem fazer isto? Para que serve? - Alguém vos ajudou nesta construção? - Alguma coisa não correu bem? Como ultrapassaram esse problema? - O que vos falta fazer no vosso projeto? - O que estás a aprender de novo com este projeto?

	- O trabalho no projeto é muito diferente daquilo que vocês costumavam fazer? Porquê? - Em que momentos trabalhavam no projeto quando estavam na sala?
--	--

Apesar deste questionário ter mais questões relacionadas com o projeto, foi importante nesta etapa saber quais as percepções que tinham sobre aquilo que estava a ser realizado. Assim foi possível verificar que a maioria dos grupos tinha alguma dificuldade em mencionar qual o colaborador principal do projeto, sendo necessária a minha intervenção com algumas pistas. Outra dificuldade era a de recordar a razão da escolha do castelo como desejo a realizar. De uma forma geral verifica-se que nesta etapa as crianças ainda não tinham interiorizado o projeto por completo, todavia mencionavam alguns dos aspetos mais importantes realizados, como o momento do estímulo e partilha de ideias através da árvore dos desejos.

Num segundo momento foi realizado o questionário 2 (anexo XIII) que continha questões mais elaboradas, tendo sido utilizados conceitos ligados ao empreendedorismo. Este foi feito no final do estudo, após a concretização do projeto, e tinha como objetivo perceber se as crianças tinham interiorizado os conceitos subjacentes à temática e se os utilizavam quando respondiam às questões. Assim, através da tabela 5 podem-se verificar as questões atribuídas a cada item de análise.

Tabela 6. Itens de análise da entrevista 2

DESEJO	- Que projeto empreendedor fizeram? Como se chama? - Que desejos/ideias tiveram antes? - Como concretizaram o vosso projeto empreendedor?
COLABORADORES	- Quem foram os vossos colaboradores? Como vos ajudaram? - Como conseguiram os materiais que utilizaram? - Para que serve a maquete? Como chegaram até esta ideia? Alguém vos ajudou a construir?
SER EMPREENDEDOR	- Gostaram de trabalhar em equipa? Porquê? Então o que é ser empreendedor? - O que é que nós somos?

PROJETO	- Alguma coisa não correu bem no vosso projeto? Como ultrapassaram? - E agora o que podem fazer no castelo? - O que aprenderam com o projeto? - Este projeto empreendedor foi diferente daquilo que vocês costumavam fazer? Porquê?
---------	--

Ao analisar os dados dos dois questionários verifica-se uma evolução positiva do primeiro momento para o segundo. Após a finalização do projeto e deste último questionário foi perceptível que as crianças enunciavam conceitos relacionados com as competências empreendedoras. Bem como demonstravam ter uma perceção do significado desses mesmos conceitos quando respondiam a uma questão.

As primeiras três questões relacionadas com o desejo, tanto no primeiro momento como no segundo, tiveram respostas semelhantes. Isto porque quando foi realizado o primeiro questionário já o projeto estava decidido, ou seja, o grupo já tinha pensado e partilhado o desejo que gostava de realizar, já tinham concordado em concretizar o desejo de construir um castelo e como poderiam fazê-lo. Apesar disso, no segundo questionário quando mencionei a palavra “empreendedor”, eles já sabiam o seu significado, respondendo de imediato.

No entanto, as questões ligadas ao item “colaboradores” já mostraram uma evolução nas respostas, pois no segundo momento as crianças já sabiam o significado do conceito colaboradores, enquanto no primeiro apenas mencionavam como pessoas que os estavam a ajudar a concretizar o projeto. Também nesta etapa final, e quando questionadas sobre como os colaboradores os ajudavam, algumas lembravam o momento em que, através da narrativa, se dirigiram às salas dos colegas para pedir ajuda na construção com os pacotes de leite e em troca partilhavam o castelo. No primeiro questionário quando mencionava a maquete, as crianças respondiam que a tinham construído para fazer um castelo igual, já no segundo questionário mencionavam que o tinham elaborado para esse efeito, no entanto o projeto final não ficou igual porque tinham verificado que não tinham espaço suficiente para as quatro torres como queriam.

No item ser empreendedor, no primeiro momento coloquei questões direcionadas para o trabalho em equipa/grupo. No segundo momento já coloquei questões mais elaboradas, nomeadamente o que era para eles ser empreendedor. Notei uma grande evolução, pois no primeiro questionário eles não conheciam o termo empreendedor, e por isso não associavam alguém que conseguisse trabalhar em equipa como uma pessoa empreendedora. No entanto, no segundo questionário já mencionavam algumas características empreendedoras como trabalhar em grupo, ter muitas ideias, estar feliz, saber ouvir, partilhar. Quando mencionavam alguma característica davam exemplos do dia-a-dia ou de alguma experiência que tivessem tido.

Relativamente ao item projeto, as questões eram relacionadas sobre como tinha decorrido o projeto, quais as dificuldades, o que tinham aprendido. Nos dois momentos as crianças apresentavam grandes dificuldades em responder a estas questões principalmente quando se pedia para que justificassem a sua resposta. Apesar disso as crianças respondiam que nunca tinham tido uma experiência como esta e que por isso estavam contentes com esta experiência.

Em geral nestes dois momentos distintos foi possível verificar uma evolução positiva a nível de conhecimentos acerca da temática, principalmente características empreendedoras e como os colaboradores nos podem ajudar a concretizar um desejo. Assim como foi notável que as crianças tinham interiorizado os conceitos mais importantes ligados ao projeto empreendedor, e em utilizá-los na construção do mesmo e no dia-a-dia. O grupo mostrava ter uma perceção do projeto à medida que este ia sendo construído e principalmente no final.

5- Conclusões

Nesta secção são apresentadas as conclusões do estudo e as limitações do mesmo bem como algumas recomendações para futuras investigações.

5.1 – Conclusões do estudo

O presente relatório, realizado em contexto da PES II, foi desenvolvido com o intuito de dar importância à educação para o empreendedorismo desde o início da vida escolar das crianças, criando oportunidades para que estas explorem aspetos relacionados com as competências empreendedoras. Para além disso tem como objetivo compreender qual o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo, estimulando a adaptação social do espírito empreendedor por crianças em idades pré-escolar.

Como tal, pretende-se refletir sobre o estudo dando resposta aos objetivos iniciais propostos. A principal razão e objetivo deste estudo é de dar a conhecer um projeto empreendedor, iniciando desde cedo uma educação para o empreendedorismo. Face a esta problemática, o estudo foi desenvolvido com o intuito de dar resposta às seguintes questões:

- A) Como desenvolver competências empreendedoras em crianças entre os 4 e os 6 anos?
- B) Que comportamentos e atitudes as crianças manifestam durante um projeto de educação para o empreendedorismo?

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi evidente que a educação para o empreendedorismo é algo essencial a adotar por todos os educadores. Pois são proporcionados momentos essenciais para a aprendizagem das crianças, valorizando o desenvolvimento de competências de formação do espírito empreendedor através das competências empreendedoras, despoletando assim aptidões e atitudes. Estas, referidas por Fonseca et al. (2014) são essenciais para uma pessoa se tornar num bom empreendedor. Mas a temática empreendedorismo envolve mais do que estes conceitos ou capacidades/competências, esta diz respeito à concretização de um sonho de alguém.

Cada etapa foi uma aprendizagem de uma competência empreendedora nova, de um conceito novo, e de uma nova tarefa. Acho que ao longo de todo o processo de realização do projeto as crianças utilizaram maioritariamente a comunicação, o trabalho em grupo e os relacionamentos como forma de transmitirem aquilo que sentiam, os desejos que tinham, as suas opiniões sobre o projeto, entre outros aspetos. A competência que mais tiveram dificuldade em interiorizar e executar foi a do saber escutar, pois eram um grupo grande que se distraía muito facilmente. Os estados de espírito também foram umas das áreas que menos se trabalhou, um pouco pela falta de tempo. Apesar disso foram realizados jogos, maioritariamente no domínio de expressão motora, onde as crianças podiam expressar como se sentiam naquele dia ou naquele momento. No entanto as restantes áreas de conhecimento empreendedor foram desenvolvidas e relembradas sempre que trabalhássemos no projeto. Foi notório o entusiasmo das crianças ao longo da construção do castelo, tendo em conta que me questionavam inúmeras vezes qual seria a fase seguinte. Estas encontravam-se sempre motivadas para realizar e aprender algo novo sobre o projeto, trabalhando sempre que solicitado.

Ao longo do projeto as crianças mostraram ter algumas mudanças de comportamentos e atitudes relativamente ao mesmo. Inicialmente, como não tinham conhecimento deste tema ficaram um pouco apreensivos, no entanto à medida que o projeto foi sendo desenvolvido as crianças começaram a ter uma perspetiva diferente. Começaram a identificar características empreendedoras e a utilizá-las em atividades não relacionadas com o projeto. No entanto também as utilizavam em atividades do projeto, aplicando em momentos que teriam de trabalhar em grupo, por exemplo.

Este estudo permitiu que as crianças se apropriassem do conceito empreendedorismo e das características de um bom empreendedor. A comunicação foi um aspeto relevante no projeto na medida em que esta era utilizada sempre que necessário para transmitir sentimentos, necessidades, opiniões. Saber escutar foi uma das características em que as crianças mostraram uma maior dificuldade em executar. O trabalho de grupo foi uma característica que assinalava este grupo, uma vez que era necessário na maioria das vezes dividi-los para realizarem os trabalhos mais rapidamente,

nomeadamente na construção do castelo, no embrulho dos pacotes, na construção da maquete.

Ao longo do projeto surgiram algumas dificuldades, nomeadamente a nível da característica de saber ouvir, uma vez que eram um grupo grande e com uma faixa etária tão distinta que facilmente se influenciavam uns aos outros. Dessa forma foi necessário realizar duas atividades ligadas ao saber escutar com o intuito de avaliar as crianças sobre as suas capacidades de audição e perceção daquilo que é pedido. Para além disso, inicialmente as crianças tiveram alguma dificuldade em utilizar os conceitos novos que surgiam, mas após algum tempo davam uso das palavras quando executávamos o projeto e fora do mesmo. A dicção da palavra empreendedorismo foi a maior dificuldade das crianças, tendo que treinar ao longo de algumas sessões. Estas dificuldades não se assumem como uma limitação uma vez que faz parte do projeto empreendedor corrigir os seus erros. Apesar destas dificuldades, as crianças apresentaram uma evolução progressiva desde o primeiro dia em que iniciaram o projeto, melhorando sempre após cada sessão.

Em suma, este projeto possibilitou às crianças o contacto com algo novo e, de forma positiva, concluí-lo com orgulho. Permitiu também que o grupo fizesse parte de um projeto, que acabou por ser partilhado com a comunidade escolar. Tudo isto proporciona às crianças um sentimento de satisfação por aquilo que realizaram e pelo facto de conseguirem realizar um desejo. Assim verifica-se que é possível implementar atividades ou projetos relacionados com a educação para o empreendedorismo desde o pré-escolar.

5.2 – Limitações do estudo e propostas para futuras investigações

Ao longo desta investigação surgiram algumas limitações em diferentes sentidos. Sendo este um projeto empreendedor ligado à educação para o empreendedorismo, é importante que seja desenvolvido e implementado a longo prazo e não num curto espaço de tempo como foi o caso. Isto originou que o projeto tivesse de ser prolongado até a escola terminar para que ficasse concluído, uma vez que as atividades só eram implementadas de quinze em quinze dias e durante três meses. Desta forma, o pouco tempo acabou por ser uma limitação para a realização do estudo.

Em termos teóricos, foi complicado encontrar documentos sobre a temática sem que esta tivesse ligada ao âmbito empresarial. Desta forma tornou-se uma limitação pois não existia muita informação sobre o empreendedorismo no pré-escolar.

Outra limitação foi o modelo pouco representativo utilizado, não podendo ser generalizado, uma vez que foi desenvolvido com apenas um grupo de crianças. É importante que este estudo seja realizado com crianças de outras idades para que existam diferenças podendo assim haver comparações.

Um aspeto que pode ter dificultado um pouco o desenvolvimento deste projeto é o facto de nos ser entregue o papel de educadora e investigadora. Isto porque já não nos encontramos apenas focados num aspeto mas sim em muitos e diferentes temas.

Futuramente é importante que projetos como estes sejam implementados num período mais alargado para proporcionar às crianças uma melhor aprendizagem dos conteúdos subjacentes a este tema. Também seria interessante que este estudo foi desenvolvido ao longo de vários anos, à medida que a criança vai crescendo, para visualizar a diferença de conhecimentos nas várias idades.

Para concluir, este projeto foi interessante na medida em que explorei um tema diferente e novo com as crianças. Espero que através deste projeto as crianças tenham desenvolvido o seu espírito empreendedor e que se tornem futuramente bons empreendedores.

PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES

Ao longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II foi possível obter, não só aprendizagens, mas também, várias experiências tanto a nível pessoal como profissional. Estes momentos proporcionaram uma formação mais ativa preparando-nos para um futuro melhor. Esta oportunidade permitiu-me desenvolver capacidades fundamentais para o meu futuro, pela simples razão de me deixarem assumir um papel ativo ao longo do ano letivo neste jardim. Senti que existiu uma evolução positiva durante todos os momentos, desde o início em que conheci as crianças até ao final e conclusão do projeto. Esta experiência foi gratificante para mim pois contactei diretamente com a realidade e o dia-a-dia de uma comunidade escolar.

A PES desenvolveu-se num jardim-de-infância de Viana do Castelo sendo direcionado para um grupo de vinte e cinco crianças. Esta foi dividida em duas partes, a primeira denominada por PES I e a segunda por PES II. A primeira parte tinha como intuito a observação das crianças para uma posterior implementação de atividades. Esta observação do grupo foi essencial para adotar a melhor estratégia para a implementação. Apesar disso, o facto de a observação ter sido feita em poucas sessões, dificultou um pouco a orientação que deveríamos ter sobre o grupo para uma melhor implementação das atividades nas sessões. Para Estrela (1994), a observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados. Como tal a observação funcionou, na medida em que ajudou a conhecer algumas características das crianças e do grupo como um todo. Após a observação foi possível intervir diretamente como educadora estagiária, facilitando a integração no meio escolar com as crianças. Este primeiro contacto nas implementações facilitou as intervenções da PES II pois já me sentia mais à vontade com o grupo.

Ao longo deste processo tentei sempre criar estratégias para melhorar erros que tivesse cometido nas sessões anteriores. Para facilitar as aprendizagens das crianças optei sempre por dar continuidade àquilo que a educadora tivesse iniciado, acrescentando algo de novo. Para além de tudo isto, nesta fase consegui fortalecer uma boa relação com as crianças de forma a criar um bom ambiente e facilitador para a posterior implementação

das atividades. Porque tal como referem as OCEPE (1997) é necessário, “Proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança” para que a criança se sinta “acolhida, escutada e valorizada”. É fundamental mencionar que a PES I foi essencial para um primeiro contacto em contexto educativo, dando a conhecer o grupo, a sala e o meio em que se encontrava inserido para que, posteriormente fosse mais rápida a nossa inserção na PES II.

Na PES II a intervenção começou a ser durante três dias sendo possível implementar não só atividades direcionadas ao projeto de investigação, como atividades sobre as diferentes áreas e domínios inseridos nas OCEPE. Ao longo desta fase as crianças tiveram a oportunidade de contactar com a temática inovadora do projeto de investigação, o empreendedorismo. Este proporcionou novos conhecimentos às crianças e desenvolveu competências, capacidades e atitudes impulsionadoras do espírito empreendedor. Este foi um desafio para mim, não apenas pelo duplo papel que assumi, como pela temática em si. Todo este processo de implementação do projeto foi diferente daquilo que fiz na PES I, pela sua complexidade. No entanto proporcionou-me uma nova perspetiva de como pode ser a educação pré-escolar, tornando-a mais dinâmica e diversificada, como interessante e motivadora para as crianças. Considero que esta prática foi uma parte essencial para o meu futuro, pois forneceu-me instrumentos essenciais para um maior sucesso.

Refiro que esta experiência foi de extrema importância tendo significado muito para mim, como uma futura profissional da área. Este estudo proporcionou-me várias experiências a diferentes níveis, pois aprendi a trabalhar com crianças de diferentes idades num só grupo. Aprendi a planificar as várias atividades com antecedência, no entanto sempre que necessário, adaptava-as consoante os imprevistos que surgiam. Aprendi como a educação para o empreendedorismo contribui para a formação pessoal e social das crianças, inculcando-lhes valores e atitudes positivas para o dia-a-dia delas. Com esta oportunidade aprendi a criar atividades diversificadas interligando várias áreas e domínios diferentes. Aprendi a lidar com a pressão e com os contratempos que surgiam ao desenvolver o projeto. Bem como a pressão da observação dos supervisores da ESE quando compareciam nas sessões de implementação.

Esta experiência positiva fez com que aprendesse a lidar com situações em contextos reais, como estagiária, obtendo uma aprendizagem de grande relevo, enriquecendo a minha experiência de modo a adaptar metodologias apropriadas ao pré-escolar. A PES enriqueceu o meu gosto como futura profissional, pois foi o meu primeiro contacto direto com situações, em que obtendo feedback das crianças com as suas aprendizagens e motivações, encheu-me de orgulho e satisfação, dando-me animo para continuar nesta área.

Relativamente ao grupo, sendo heterogéneo possibilitou-me a experiência de ter de adaptar atividades à faixa etária de cada um. No entanto ao perspetivar interações de aprendizagens com as crianças tenho de ter em conta cada uma, tendo em conta que nem todas apresentavam o mesmo nível de aprendizagens. Sempre que necessário apoiava individualmente cada criança, principalmente os mais novos, que eram os que tinham mais dificuldades.

Para além disso, é importante referir que foram realizadas adaptações nas implementações e planificações para que existisse interdisciplinaridade entre o projeto empreendedor e as áreas de conhecimento inseridas nas OCEPE (1997).

As reflexões com os supervisores da ESE eram essenciais e muito importantes, porque nos davam uma perspetiva daquilo que achavam das implementações. Opinando o que achavam necessário que mudássemos em nós ou nos momentos em que intervínhamos com as crianças. Estas considerações eram fundamentais para melhorar a nossa prestação nas intervenções seguintes, evoluindo as nossas práticas.

Concluo a presente reflexão, considerando que este percurso e esta prática me tornaram numa pessoa mais preocupada na forma de transmitir os conhecimentos às crianças. Ao longo das intervenções fui evoluindo as minhas competências e aprendizagens, uma vez que iniciei no contexto com maioritariamente conhecimento teórico. Acho que as sessões devem ser mais criativas proporcionando às crianças momentos e experiências únicas e gratificantes indispensáveis para o seu futuro. Considero ainda que me tornei numa pessoa mais informada e atenta às mudanças constantes e às novas estratégias que possam surgir ao longo dos tempos. No entanto acho importante que as formações sejam uma constante e que ajudem a melhorar todos

os aspetos direccionados à vertente da educação. Assim considero que esta experiência foi evolutiva pessoalmente e profissionalmente, tornando-se bastante positiva para o meu futuro.

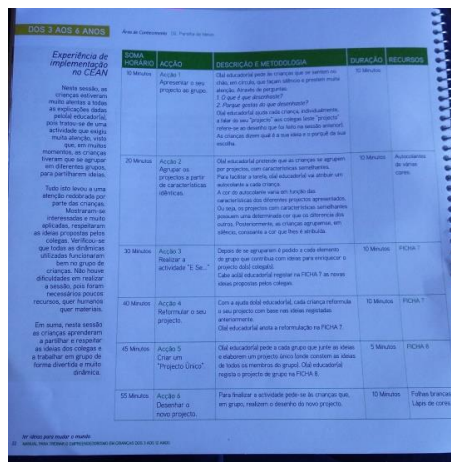
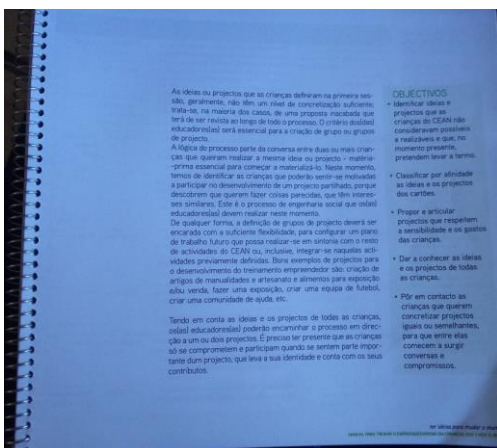
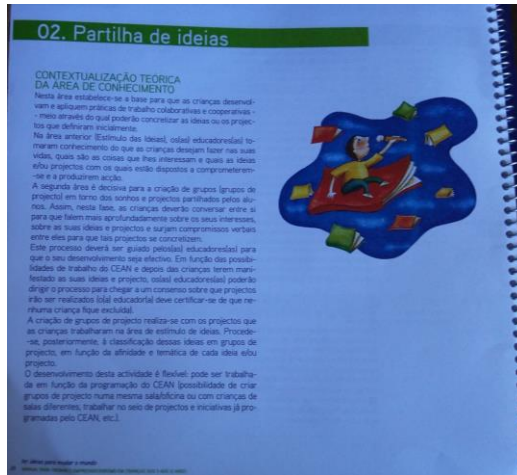
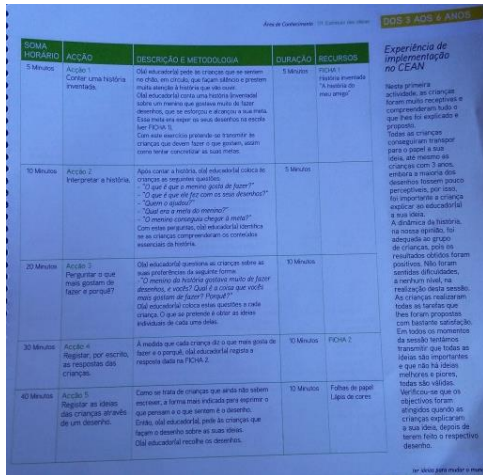
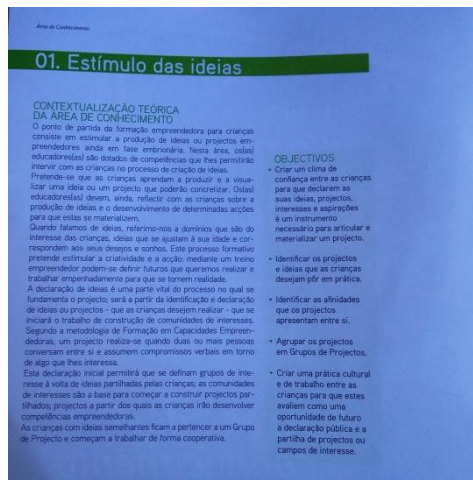
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., Marques, A., Galvão, C., Silva, I. L. da, Roldão, M. do C., Peralta, M. H., & Leite, T. (2010). *Metas de Aprendizagem para o pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Arribas, T. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Artmed Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor. (1996). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEAN. (2012). *Ter ideias para mudar o mundo: Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 as 12 anos*. Associação Coração Delta.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*.
- Direção-Geral da Educação. *Educação para o Empreendedorismo*. Em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-o-empreendedorismo>>. Acesso em: 25 de Maio de 2017.
- Dornelas, J. C. (2003). *Empreendedorismo corporativo*. Editora Campus.
- Editora, P. (2003). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Educação, M. da. (2006). *Educação para Cidadania: Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa.
- Educação, M. da. (2007). *Guião "Promoção do Empreendedorismo na Escola."* Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de Observação de classes*. Porto Editora.
- Europeia, C. (2007). *The Big 13 - enterprise entitlement through the curriculum*.
- Europeia, C. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling teachers as a critical succes factor*. Bruxelas.
- Europeia, C. (2013). *Educação para o empreendedorismo: Guia para educadores*. Bruxelas.
- Europeia, C. (2016). *Educação para o Empreendedorismo nas escolas europeias*. Serviços de Publicações da União Europeia.
- Europeias, C. das comunidades. (2003). *Livro Verde - Espírito empresarial na Europa*.
- Fonseca, L., Barbosa, G., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., & Trabulo, F. (2015). *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonho*. Comunidade Intermunicipal do Alto Minho.
- Fonseca, L., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., Barbosa, G., Trabulo, F., & Dias, N. (2014). Educação para o empreendedosmo: um projeto no âmbito da formação inicial dos professores. In G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. R. Migueis, &

- R. M. Vieira (Eds.), *Formação inicial dos professores e educadores: experiências em contexto educativo*. UA Editora.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Mediação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- OCEPE. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. (I. L. da Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, Eds.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-hill.
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros horizonte.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. (1996). *Aprendizagem Ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introdução aos métodos qualitativos de investigação*.
- Thurler, M. G. (1994). *Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: o estudo de caso*. Revista da Escola Superior de Educação.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*.
- Zampier, M. A. e Takahashi, A. R. W. (2011). *Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa*.

ANEXOS

ANEXO I – Manual CEAN



03. O que é que eu quero fazer?

OBJETIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Formar-se em empreendedorismo é similar a formar-se em qualquer outra área. É preciso ajudar as crianças a compreenderem a importância da aprendizagem e em consequência disso, tornarem-se capazes de alcançar um sucesso significativo para si, suas vidas.

Em suma, formando competências empreendedoras para que as crianças que não vão empreender aprendam a lidar com os desafios da vida.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Empreender é uma forma de fazer as coisas que se aprende, tal como qualquer outra coisa na vida.

Não se nasce empreendedor.

Aprendendo, praticando, a ser empreendedor.

O empreendedor transforma o seu mundo e o dos seus colaboradores. O empreendedor é aquele que consegue transformar ideias em realidade, criando valor, criando empregos, criando riqueza.

As pessoas empreendedoras preocupam-se com aquilo de que as pessoas à sua volta necessitam: os seus colaboradores.

Os empreendedores assumem compromissos para satisfazer as necessidades das pessoas.

Os empreendedores criam narrativas, com o objectivo de seduzir os seus colaboradores. A linguagem é as conversas, são ferramentas utilizadas pelos empreendedores para partilhar projectos e produtos com os colaboradores.

Fazer ofertas e escutar pedidos também é prática habitual dos empreendedores.

Os projectos empreendedoras partem da união de pessoas que trabalham para alcançar um mesmo objectivo. Um projecto empreendedor consiste em duas ou mais pessoas terem interesses e objectivos comuns.

Os empreendedores devem liderar uma mudança e comprometer-se a fazê-lo.

É importante descrever as condições da pessoa empreendedora para que sejam abundantes e postas em prática por qualquer criança.

DOS 3 AOS 6 ANOS

Experiência de implementação no CEAN

DURAÇÃO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
10 Minutos	Ação 1: Apresentação e história do "Projeto Tábua" em PowerPoint.	Uma história para as crianças que se passam no tempo, que fazem ofertas e recebem pedidos. A história é contada através de uma apresentação em PowerPoint. As crianças são convidadas a participar na história, a fazer ofertas e a receber pedidos.	10 Minutos	FICHA 10: "O que é que eu quero fazer?"
20 Minutos	Ação 2: Identificar pessoas empreendedoras.	Em pequenos grupos, as crianças vão tentar identificar pessoas empreendedoras na sua comunidade. Elas são convidadas a fazer perguntas e a ouvir respostas.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
30 Minutos	Ação 3: Características empreendedoras.	Três histórias de pessoas empreendedoras são lidas e discutidas. As crianças são convidadas a identificar as características dessas pessoas e a aplicar essas mesmas características na sua vida.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
20 Minutos	Ação 4: Conclusões	Os educadores fazem uma síntese das aprendizagens e convidam as crianças a fazer uma reflexão sobre o que aprenderam.	5 Minutos	

04. Os nossos estados de espírito

OBJETIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Formar-se em empreendedorismo é similar a formar-se em qualquer outra área. É preciso ajudar as crianças a compreenderem a importância da aprendizagem e em consequência disso, tornarem-se capazes de alcançar um sucesso significativo para si, suas vidas.

Em suma, formando competências empreendedoras para que as crianças que não vão empreender aprendam a lidar com os desafios da vida.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Empreender é uma forma de fazer as coisas que se aprende, tal como qualquer outra coisa na vida.

Não se nasce empreendedor.

Aprendendo, praticando, a ser empreendedor.

O empreendedor transforma o seu mundo e o dos seus colaboradores. O empreendedor é aquele que consegue transformar ideias em realidade, criando valor, criando empregos, criando riqueza.

As pessoas empreendedoras preocupam-se com aquilo de que as pessoas à sua volta necessitam: os seus colaboradores.

Os empreendedores assumem compromissos para satisfazer as necessidades das pessoas.

Os empreendedores criam narrativas, com o objectivo de seduzir os seus colaboradores. A linguagem é as conversas, são ferramentas utilizadas pelos empreendedores para partilhar projectos e produtos com os colaboradores.

Fazer ofertas e escutar pedidos também é prática habitual dos empreendedores.

Os projectos empreendedoras partem da união de pessoas que trabalham para alcançar um mesmo objectivo. Um projecto empreendedor consiste em duas ou mais pessoas terem interesses e objectivos comuns.

Os empreendedores devem liderar uma mudança e comprometer-se a fazê-lo.

É importante descrever as condições da pessoa empreendedora para que sejam abundantes e postas em prática por qualquer criança.

04. Os nossos estados de espírito

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Formar-se em empreendedorismo é similar a formar-se em qualquer outra área. É preciso ajudar as crianças a compreenderem a importância da aprendizagem e em consequência disso, tornarem-se capazes de alcançar um sucesso significativo para si, suas vidas.

Em suma, formando competências empreendedoras para que as crianças que não vão empreender aprendam a lidar com os desafios da vida.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Empreender é uma forma de fazer as coisas que se aprende, tal como qualquer outra coisa na vida.

Não se nasce empreendedor.

Aprendendo, praticando, a ser empreendedor.

O empreendedor transforma o seu mundo e o dos seus colaboradores. O empreendedor é aquele que consegue transformar ideias em realidade, criando valor, criando empregos, criando riqueza.

As pessoas empreendedoras preocupam-se com aquilo de que as pessoas à sua volta necessitam: os seus colaboradores.

Os empreendedores assumem compromissos para satisfazer as necessidades das pessoas.

Os empreendedores criam narrativas, com o objectivo de seduzir os seus colaboradores. A linguagem é as conversas, são ferramentas utilizadas pelos empreendedores para partilhar projectos e produtos com os colaboradores.

Fazer ofertas e escutar pedidos também é prática habitual dos empreendedores.

Os projectos empreendedoras partem da união de pessoas que trabalham para alcançar um mesmo objectivo. Um projecto empreendedor consiste em duas ou mais pessoas terem interesses e objectivos comuns.

Os empreendedores devem liderar uma mudança e comprometer-se a fazê-lo.

É importante descrever as condições da pessoa empreendedora para que sejam abundantes e postas em prática por qualquer criança.

DOS 3 AOS 6 ANOS

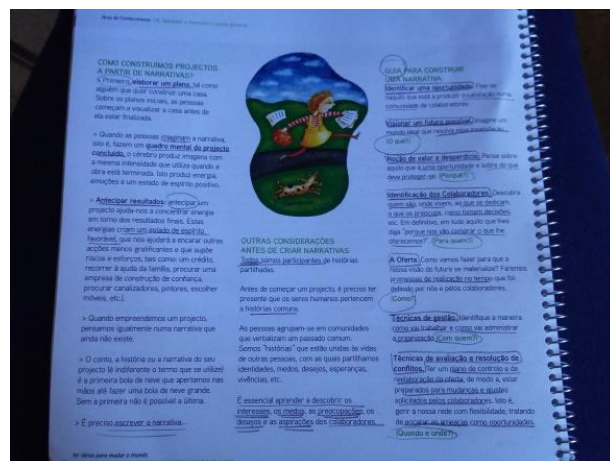
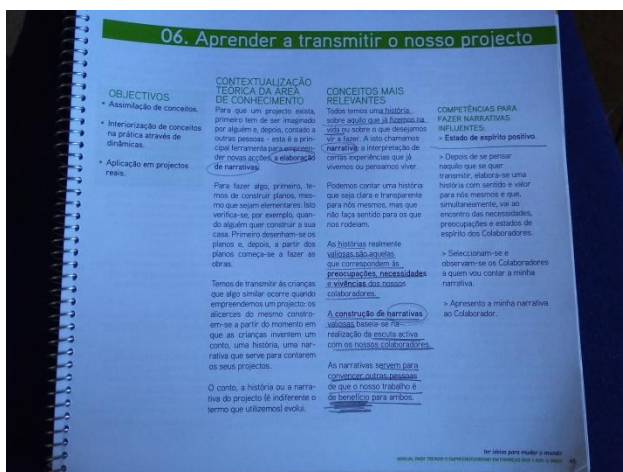
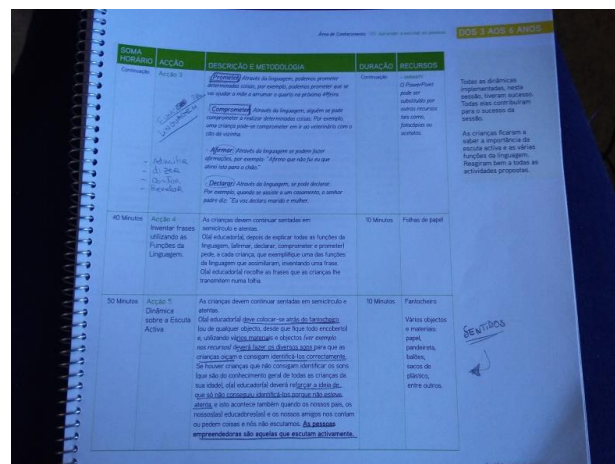
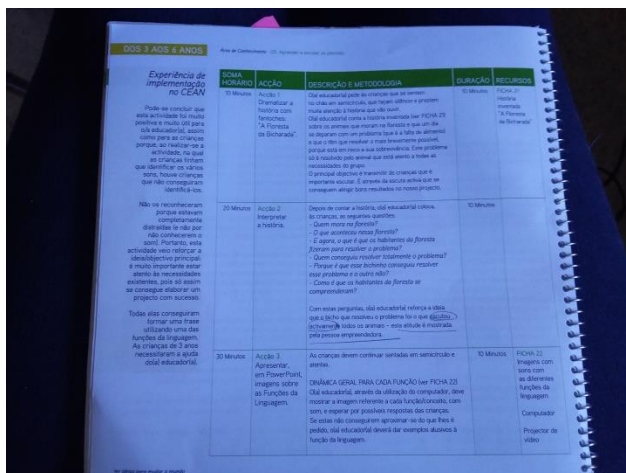
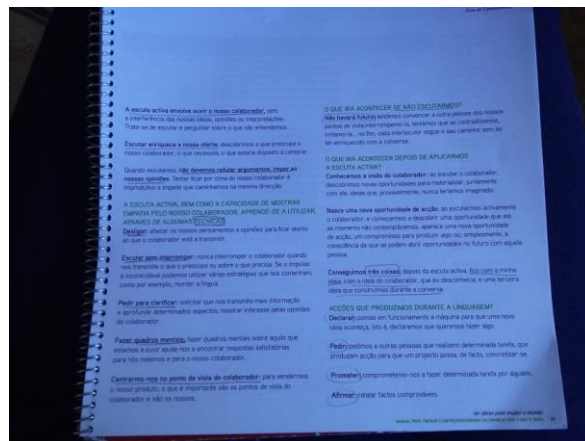
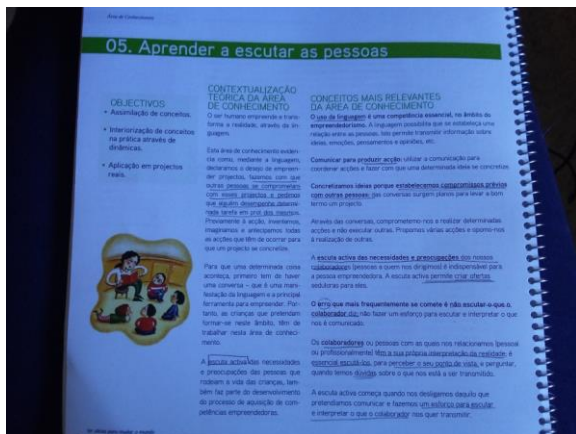
Experiência de implementação no CEAN

DURAÇÃO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
10 Minutos	Ação 1: Apresentação e história do "Projeto Tábua" em PowerPoint.	Uma história para as crianças que se passam no tempo, que fazem ofertas e recebem pedidos. A história é contada através de uma apresentação em PowerPoint. As crianças são convidadas a participar na história, a fazer ofertas e a receber pedidos.	10 Minutos	FICHA 10: "O que é que eu quero fazer?"
20 Minutos	Ação 2: Identificar pessoas empreendedoras.	Em pequenos grupos, as crianças vão tentar identificar pessoas empreendedoras na sua comunidade. Elas são convidadas a fazer perguntas e a ouvir respostas.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
30 Minutos	Ação 3: Características empreendedoras.	Três histórias de pessoas empreendedoras são lidas e discutidas. As crianças são convidadas a identificar as características dessas pessoas e a aplicar essas mesmas características na sua vida.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
20 Minutos	Ação 4: Conclusões	Os educadores fazem uma síntese das aprendizagens e convidam as crianças a fazer uma reflexão sobre o que aprenderam.	5 Minutos	

DOS 3 AOS 6 ANOS

Experiência de implementação no CEAN

DURAÇÃO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
10 Minutos	Ação 1: Apresentação e história do "Projeto Tábua" em PowerPoint.	Uma história para as crianças que se passam no tempo, que fazem ofertas e recebem pedidos. A história é contada através de uma apresentação em PowerPoint. As crianças são convidadas a participar na história, a fazer ofertas e a receber pedidos.	10 Minutos	FICHA 10: "O que é que eu quero fazer?"
20 Minutos	Ação 2: Identificar pessoas empreendedoras.	Em pequenos grupos, as crianças vão tentar identificar pessoas empreendedoras na sua comunidade. Elas são convidadas a fazer perguntas e a ouvir respostas.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
30 Minutos	Ação 3: Características empreendedoras.	Três histórias de pessoas empreendedoras são lidas e discutidas. As crianças são convidadas a identificar as características dessas pessoas e a aplicar essas mesmas características na sua vida.	10 Minutos	FICHA 10: Imagens de características empreendedoras
20 Minutos	Ação 4: Conclusões	Os educadores fazem uma síntese das aprendizagens e convidam as crianças a fazer uma reflexão sobre o que aprenderam.	5 Minutos	



Área de Competência: III - Argumentar e apresentar conhecimentos científicos				CADERNO 3 - NOVA ESCOLA
SOBRE NORMAS E MEIO	TEMA/PROBLEMA E METODOLOGIA	DEBATE/AÇÃO	RECURSOS	Experiência de implementação no
20 Minutos	Atividade 1 Debate A Locomotiva dos "Novos" Os estudantes devem ler o texto e discutir em pequenos grupos, de forma a buscar as ideias para a produção de um texto de opinião sobre o assunto. Os estudantes são divididos em 4 grupos e recebem o texto "A Locomotiva dos Novos". Cada grupo recebe uma pergunta para discutir e responder. 1. "O que é a locomotiva?" 2. "Por que é importante?" 3. "O que é o projeto?" 4. "O que é o plano?" 5. "O que é o plano?" 6. "O que é o plano?" 7. "O que é o plano?" 8. "O que é o plano?" 9. "O que é o plano?" 10. "O que é o plano?" 11. "O que é o plano?" 12. "O que é o plano?" 13. "O que é o plano?" 14. "O que é o plano?" 15. "O que é o plano?" 16. "O que é o plano?" 17. "O que é o plano?" 18. "O que é o plano?" 19. "O que é o plano?" 20. "O que é o plano?" 21. "O que é o plano?" 22. "O que é o plano?" 23. "O que é o plano?" 24. "O que é o plano?" 25. "O que é o plano?" 26. "O que é o plano?" 27. "O que é o plano?" 28. "O que é o plano?" 29. "O que é o plano?" 30. "O que é o plano?" 31. "O que é o plano?" 32. "O que é o plano?" 33. "O que é o plano?" 34. "O que é o plano?" 35. "O que é o plano?" 36. "O que é o plano?" 37. "O que é o plano?" 38. "O que é o plano?" 39. "O que é o plano?" 40. "O que é o plano?" 41. "O que é o plano?" 42. "O que é o plano?" 43. "O que é o plano?" 44. "O que é o plano?" 45. "O que é o plano?" 46. "O que é o plano?" 47. "O que é o plano?" 48. "O que é o plano?" 49. "O que é o plano?" 50. "O que é o plano?" 51. "O que é o plano?" 52. "O que é o plano?" 53. "O que é o plano?" 54. "O que é o plano?" 55. "O que é o plano?" 56. "O que é o plano?" 57. "O que é o plano?" 58. "O que é o plano?" 59. "O que é o plano?" 60. "O que é o plano?" 61. "O que é o plano?" 62. "O que é o plano?" 63. "O que é o plano?" 64. "O que é o plano?" 65. "O que é o plano?" 66. "O que é o plano?" 67. "O que é o plano?" 68. "O que é o plano?" 69. "O que é o plano?" 70. "O que é o plano?" 71. "O que é o plano?" 72. "O que é o plano?" 73. "O que é o plano?" 74. "O que é o plano?" 75. "O que é o plano?" 76. "O que é o plano?" 77. "O que é o plano?" 78. "O que é o plano?" 79. "O que é o plano?" 80. "O que é o plano?" 81. "O que é o plano?" 82. "O que é o plano?" 83. "O que é o plano?" 84. "O que é o plano?" 85. "O que é o plano?" 86. "O que é o plano?" 87. "O que é o plano?" 88. "O que é o plano?" 89. "O que é o plano?" 90. "O que é o plano?" 91. "O que é o plano?" 92. "O que é o plano?" 93. "O que é o plano?" 94. "O que é o plano?" 95. "O que é o plano?" 96. "O que é o plano?" 97. "O que é o plano?" 98. "O que é o plano?" 99. "O que é o plano?" 100. "O que é o plano?" 101. "O que é o plano?" 102. "O que é o plano?" 103. "O que é o plano?" 104. "O que é o plano?" 105. "O que é o plano?" 106. "O que é o plano?" 107. "O que é o plano?" 108. "O que é o plano?" 109. "O que é o plano?" 110. "O que é o plano?" 111. "O que é o plano?" 112. "O que é o plano?" 113. "O que é o plano?" 114. "O que é o plano?" 115. "O que é o plano?" 116. "O que é o plano?" 117. "O que é o plano?" 118. "O que é o plano?" 119. "O que é o plano?" 120. "O que é o plano?" 121. "O que é o plano?" 122. "O que é o plano?" 123. "O que é o plano?" 124. "O que é o plano?" 125. "O que é o plano?" 126. "O que é o plano?" 127. "O que é o plano?" 128. "O que é o plano?" 129. "O que é o plano?" 130. "O que é o plano?" 131. "O que é o plano?" 132. "O que é o plano?" 133. "O que é o plano?" 134. "O que é o plano?" 135. "O que é o plano?" 136. "O que é o plano?" 137. "O que é o plano?" 138. "O que é o plano?" 139. "O que é o plano?" 140. "O que é o plano?" 141. "O que é o plano?" 142. "O que é o plano?" 143. "O que é o plano?" 144. "O que é o plano?" 145. "O que é o plano?" 146. "O que é o plano?" 147. "O que é o plano?" 148. "O que é o plano?" 149. "O que é o plano?" 150. "O que é o plano?" 151. "O que é o plano?" 152. "O que é o plano?" 153. "O que é o plano?" 154. "O que é o plano?" 155. "O que é o plano?" 156. "O que é o plano?" 157. "O que é o plano?" 158. "O que é o plano?" 159. "O que é o plano?" 160. "O que é o plano?" 161. "O que é o plano?" 162. "O que é o plano?" 163. "O que é o plano?" 164. "O que é o plano?" 165. "O que é o plano?" 166. "O que é o plano?" 167. "O que é o plano?" 168. "O que é o plano?" 169. "O que é o plano?" 170. "O que é o plano?" 171. "O que é o plano?" 172. "O que é o plano?" 173. "O que é o plano?" 174. "O que é o plano?" 175. "O que é o plano?" 176. "O que é o plano?" 177. "O que é o plano?" 178. "O que é o plano?" 179. "O que é o plano?" 180. "O que é o plano?" 181. "O que é o plano?" 182. "O que é o plano?" 183. "O que é o plano?" 184. "O que é o plano?" 185. "O que é o plano?" 186. "O que é o plano?" 187. "O que é o plano?" 188. "O que é o plano?" 189. "O que é o plano?" 190. "O que é o plano?" 191. "O que é o plano?" 192. "O que é o plano?" 193. "O que é o plano?" 194. "O que é o plano?" 195. "O que é o plano?" 196. "O que é o plano?" 197. "O que é o plano?" 198. "O que é o plano?" 199. "O que é o plano?" 200. "O que é o plano?" 201. "O que é o plano?" 202. "O que é o plano?" 203. "O que é o plano?" 204. "O que é o plano?" 205. "O que é o plano?" 206. "O que é o plano?" 207. "O que é o plano?" 208. "O que é o plano?" 209. "O que é o plano?" 210. "O que é o plano?" 211. "O que é o plano?" 212. "O que é o plano?" 213. "O que é o plano?" 214. "O que é o plano?" 215. "O que é o plano?" 216. "O que é o plano?" 217. "O que é o plano?" 218. "O que é o plano?" 219. "O que é o plano?" 220. "O que é o plano?" 221. "O que é o plano?" 222. "O que é o plano?" 223. "O que é o plano?" 224. "O que é o plano?" 225. "O que é o plano?" 226. "O que é o plano?" 227. "O que é o plano?" 228. "O que é o plano?" 229. "O que é o plano?" 230. "O que é o plano?" 231. "O que é o plano?" 232. "O que é o plano?" 233. "O que é o plano?" 234. "O que é o plano?" 235. "O que é o plano?" 236. "O que é o plano?" 237. "O que é o plano?" 238. "O que é o plano?" 239. "O que é o plano?" 240. "O que é o plano?" 241. "O que é o plano?" 242. "O que é o plano?" 243. "O que é o plano?" 244. "O que é o plano?" 245. "O que é o plano?" 246. "O que é o plano?" 247. "O que é o plano?" 248. "O que é o plano?" 249. "O que é o plano?" 250. "O que é o plano?" 251. "O que é o plano?" 252. "O que é o plano?" 253. "O que é o plano?" 254. "O que é o plano?" 255. "O que é o plano?" 256. "O que é o plano?" 257. "O que é o plano?" 258. "O que é o plano?" 259. "O que é o plano?" 260. "O que é o plano?" 261. "O que é o plano?" 262. "O que é o plano?" 263. "O que é o plano?" 264. "O que é o plano?" 265. "O que é o plano?" 266. "O que é o plano?" 267. "O que é o plano?" 268. "O que é o plano?" 269. "O que é o plano?" 270. "O que é o plano?" 271. "O que é o plano?" 272. "O que é o plano?" 273. "O que é o plano?" 274. "O que é o plano?" 275. "O que é o plano?" 276. "O que é o plano?" 277. "O que é o plano?" 278. "O que é o plano?" 279. "O que é o plano?" 280. "O que é o plano?" 281. "O que é o plano?" 282. "O que é o plano?" 283. "O que é o plano?" 284. "O que é o plano?" 285. "O que é o plano?" 286. "O que é o plano?" 287. "O que é o plano?" 288. "O que é o plano?" 289. "O que é o plano?" 290. "O que é o plano?" 291. "O que é o plano?" 292. "O que é o plano?" 293. "O que é o plano?" 294. "O que é o plano?" 295. "O que é o plano?" 296. "O que é o plano?" 297. "O que é o plano?" 298. "O que é o plano?" 299. "O que é o plano?" 300. "O que é o plano?" 301. "O que é o plano?" 302. "O que é o plano?" 303. "O que é o plano?" 304. "O que é o plano?" 305. "O que é o plano?" 306. "O que é o plano?" 307. "O que é o plano?" 308. "O que é o plano?" 309. "O que é o plano?" 310. "O que é o plano?" 311. "O que é o plano?" 312. "O que é o plano?" 313. "O que é o plano?" 314. "O que é o plano?" 315. "O que é o plano?" 316. "O que é o plano?" 317. "O que é o plano?" 318. "O que é o plano?" 319. "O que é o plano?" 320. "O que é o plano?" 321. "O que é o plano?" 322. "O que é o plano?" 323. "O que é o plano?" 324. "O que é o plano?" 325. "O que é o plano?" 326. "O que é o plano?" 327. "O que é o plano?" 328. "O que é o plano?" 329. "O que é o plano?" 330. "O que é o plano?" 331. "O que é o plano?" 332. "O que é o plano?" 333. "O que é o plano?" 334. "O que é o plano?" 335. "O que é o plano?" 336. "O que é o plano?" 337. "O que é o plano?" 338. "O que é o plano?" 339. "O que é o plano?" 340. "O que é o plano?" 341. "O que é o plano?" 342. "O que é o plano?" 343. "O que é o plano?" 344. "O que é o plano?" 345. "O que é o plano?" 346. "O que é o plano?" 347. "O que é o plano?" 348. "O que é o plano?" 349. "O que é o plano?" 350. "O que é o plano?" 351. "O que é o plano?" 352. "O que é o plano?" 353. "O que é o plano?" 354. "O que é o plano?" 355. "O que é o plano?" 356. "O que é o plano?" 357. "O que é o plano?" 358. "O que é o plano?" 359. "O que é o plano?" 360. "O que é o plano?" 361. "O que é o plano?" 362. "O que é o plano?" 363. "O que é o plano?" 364. "O que é o plano?" 365. "O que é o plano?" 366. "O que é o plano?" 367. "O que é o plano?" 368. "O que é o plano?" 369. "O que é o plano?" 370. "O que é o plano?" 371. "O que é o plano?" 372. "O que é o plano?" 373. "O que é o plano?" 374. "O que é o plano?" 375. "O que é o plano?" 376. "O que é o plano?" 377. "O que é o plano?" 378. "O que é o plano?" 379. "O que é o plano?" 380. "O que é o plano?" 381. "O que é o plano?" 382. "O que é o plano?" 383. "O que é o plano?" 384. "O que é o plano?" 385. "O que é o plano?" 386. "O que é o plano?" 387. "O que é o plano?" 388. "O que é o plano?" 389. "O que é o plano?" 390. "O que é o plano?" 391. "O que é o plano?" 392. "O que é o plano?" 393. "O que é o plano?" 394. "O que é o plano?" 395. "O que é o plano?" 396. "O que é o plano?" 397. "O que é o plano?" 398. "O que é o plano?" 399. "O que é o plano?" 400. "O que é o plano?" 401. "O que é o plano?" 402. "O que é o plano?" 403. "O que é o plano?" 404. "O que é o plano?" 405. "O que é o plano?" 406. "O que é o plano?" 407. "O que é o plano?" 408. "O que é o plano?" 409. "O que é o plano?" 410. "O que é o plano?" 411. "O que é o plano?" 412. "O que é o plano?" 413. "O que é o plano?" 414. "O que é o plano?" 415. "O que é o plano?" 416. "O que é o plano?" 417. "O que é o plano?" 418. "O que é o plano?" 419. "O que é o plano?" 420. "O que é o plano?" 421. "O que é o plano?" 422. "O que é o plano?" 423. "O que é o plano?" 424. "O que é o plano?" 425. "O que é o plano?" 426. "O que é o plano?" 427. "O que é o plano?" 428. "O que é o plano?" 429. "O que é o plano?" 430. "O que é o plano?" 431. "O que é o plano?" 432. "O que é o plano?" 433. "O que é o plano?" 434. "O que é o plano?" 435. "O que é o plano?" 436. "O que é o plano?" 437. "O que é o plano?" 438. "O que é o plano?" 439. "O que é o plano?" 440. "O que é o plano?" 441. "O que é o plano?" 442. "O que é o plano?" 443. "O que é o plano?" 444. "O que é o plano?" 445. "O que é o plano?" 446. "O que é o plano?" 447. "O que é o plano?" 448. "O que é o plano?" 449. "O que é o plano?" 450. "O que é o plano?" 451. "O que é o plano?" 452. "O que é o plano?" 453. "O que é o plano?" 454. "O que é o plano?" 455. "O que é o plano?" 456. "O que é o plano?" 457. "O que é o plano?" 458. "O que é o plano?" 459. "O que é o plano?" 460. "O que é o plano?" 461. "O que é o plano?" 462. "O que é o plano?" 463. "O que é o plano?" 464. "O que é o plano?" 465. "O que é o plano?" 466. "O que é o plano?" 467. "O que é o plano?" 468. "O que é o plano?" 469. "O que é o plano?" 470. "O que é o plano?" 471. "O que é o plano?" 472. "O que é o plano?" 473. "O que é o plano?" 474. "O que é o plano?" 475. "O que é o plano?" 476. "O que é o plano?" 477. "O que é o plano?" 478. "O que é o plano?" 479. "O que é o plano?" 480. "O que é o plano?" 481. "O que é o plano?" 482. "O que é o plano?" 483. "O que é o plano?" 484. "O que é o plano?" 485. "O que é o plano?" 486. "O que é o plano?" 487. "O que é o plano?" 488. "O que é o plano?" 489. "O que é o plano?" 490. "O que é o plano?" 491. "O que é o plano?" 492. "O que é o plano?" 493. "O que é o plano?" 494. "O que é o plano?" 495. "O que é o plano?" 496. "O que é o plano?" 497. "O que é o plano?" 498. "O que é o plano?" 499. "O que é o plano?" 500. "O que é o plano?" 501. "O que é o plano?" 502. "O que é o plano?" 503. "O que é o plano?" 504. "O que é o plano?" 505. "O que é o plano?" 506. "O que é o plano?" 507. "O que é o plano?" 508. "O que é o plano?" 509. "O que é o plano?" 510. "O que é o plano?" 511. "O que é o plano?" 512. "O que é o plano?" 513. "O que é o plano?" 514. "O que é o plano?" 515. "O que é o plano?" 516. "O que é o plano?" 517. "O que é o plano?" 518. "O que é o plano?" 519. "O que é o plano?" 520. "O que é o plano?" 521. "O que é o plano?" 522. "O que é o plano?" 523. "O que é o plano?" 524. "O que é o plano?" 525. "O que é o plano?" 526. "O que é o plano?" 527. "O que é o plano?" 528. "O que é o plano?" 529. "O que é o plano?" 530. "O que é o plano?" 531. "O que é o plano?" 532. "O que é o plano?" 533. "O que é o plano?" 534. "O que é o plano?" 535. "O que é o plano?" 536. "O que é o plano?" 537. "O que é o plano?" 538. "O que é o plano?" 539. "O que é o plano?" 540. "O que é o plano?" 541. "O que é o plano?" 542. "O que é o plano?" 543. "O que é o plano?" 544. "O que é o plano?" 545. "O que é o plano?" 546. "O que é o plano?" 547. "O que é o plano?" 548. "O que é o plano?" 549. "O que é o plano?" 550. "O que é o plano?" 551. "O que é o plano?" 552. "O que é o plano?" 553. "O que é o plano?" 554. "O que é o plano?" 555. "O que é o plano?" 556. "O que é o plano?" 557. "O que é o plano?" 558. "O que é o plano?" 559. "O que é o plano?" 560. "O que é o plano?" 561. "O que é o plano?" 562. "O que é o plano?" 563. "O que é o plano?" 564. "O que é o plano?" 565. "O que é o plano?" 566. "O que é o plano?" 567. "O que é o plano?" 568. "O que é o plano?" 569. "O que é o plano?" 570. "O que é o plano?" 571. "O que é o plano?" 572. "O que é o plano?" 573. "O que é o plano?" 574. "O que é o plano?" 575. "O que é o plano?" 576. "O que é o plano?" 577. "O que é o plano?" 578. "O que é o plano?" 579. "O que é o plano?" 580. "O que é o plano?" 581. "O que é o plano?" 582. "O que é o plano?" 583. "O que é o plano?" 584. "O que é o plano?" 585. "O que é o plano?" 586. "O que é o plano?" 587. "O que é o plano?" 588. "O que é o plano?" 589. "O que é o plano?" 590. "O que é o plano?" 591. "O que é o plano?" 592. "O que é o plano?" 593. "O que é o plano?" 594. "O que é o plano?" 595. "O que é o plano?" 596. "O que é o plano?" 597. "O que é o plano?" 598. "O que é o plano?" 599. "O que é o plano?" 600. "O que é o plano?" 601. "O que é o plano?" 602. "O que é o plano?" 603. "O que é o plano?" 604. "O que é o plano?" 605. "O que é o plano?" 606. "O que é o plano?" 607. "O que é o plano?" 608. "O que é o plano?" 609. "O que é o plano?" 610. "O que é o plano?" 611. "O que é o plano?" 612. "O que é o plano?" 613. "O que é o plano?" 614. "O que é o plano?" 615. "O que é o plano?" 616. "O que é o plano?" 617. "O que é o plano?" 618. "O que é o plano?" 619. "O que é o plano?" 620. "O que é o plano?" 621. "O que é o plano?" 622. "O que é o plano?" 623. "O que é o plano?" 624. "O que é o plano?" 625. "O que é o plano?" 626. "O que é o plano?" 627. "O que é o plano?" 628. "O que é o plano?" 629. "O que é o plano?" 630. "O que é o plano?" 631. "O que é o plano?" 632. "O que é o plano?" 633. "O que é o plano?" 634. "O que é o plano?" 635. "O que é o plano?" 636. "O que é o plano?" 637. "O que é o plano?" 638. "O que é o plano?" 639. "O que é o plano?" 640. "O que é o plano?" 641. "O que é o plano?" 642. "O que é o plano?" 643. "O que é o plano?" 644. "O que é o plano?" 645. "O que é o plano?" 646. "O que é o plano?" 647. "O que é o plano?" 648. "O que é o plano?" 649. "O que é o plano?" 650. "O que é o plano?" 651. "O que é o plano?" 652. "O que é o plano?" 653. "O que é o plano?" 654. "O que é o plano?" 655. "O que é o plano?" 656. "O que é o plano?" 657. "O que é o plano?" 658. "O que é o plano?" 659. "O que é o plano?" 660. "O que é o plano?" 661. "O que é o plano?" 662. "O que é o plano?" 663. "O que é o plano?" 664. "O que é o plano?" 665. "O que é o plano?" 666. "O que é o plano?" 667. "O que é o plano?" 668. "O que é o plano?" 669. "O que é o plano?" 670. "O que é o plano?" 671. "O que é o plano?" 672. "O que é o plano?" 673. "O que é o plano?" 674. "O que é o plano?" 675. "O que é o plano?" 676. "O que é o plano?" 677. "O que é o plano?" 678. "O que é o plano?" 679. "O que é o plano?" 680. "O que é o plano?" 681. "O que é o plano?" 682. "O que é o plano?" 683. "O que é o plano?" 684. "O que é o plano?" 685. "O que é o plano?" 686. "O que é o plano?" 687. "O que é o plano?" 688. "O que é o plano?" 689. "O que é o plano?" 690. "O que é o plano?" 691. "O que é o plano?" 692. "O que é o plano?" 693. "O que é o plano?" 694. "O que é o plano?" 695. "O que é o plano?" 696. "O que é o plano?" 697. "O que é o plano?" 698. "O que é o plano?" 699. "O que é o plano?" 700. "O que é o plano?" 701. "O que é o plano?" 702. "O que é o plano?" 703. "O que é o plano?" 704. "O que é o plano?" 705. "O que é o plano?" 706. "O que é o plano?" 707. "O que é o plano?" 708. "O que é o plano?" 709. "O que é o plano?" 710. "O que é o plano?" 711. "O que é o plano?" 712. "O que é o plano?" 713. "O que é o plano?" 714. "O que é o plano?" 715. "O que é o plano?" 716. "O que é o plano?" 717. "O que é o plano?" 718. "O que é o plano?" 719. "O que é o plano?" 720. "O que é o plano?" 721. "O que é o plano?" 722. "O que é o plano?" 723. "O que é o plano?" 724. "O que é o plano?" 725. "O que é o plano?" 726. "O que é o plano?" 727. "O que é o plano?" 728. "O que é o plano?" 729. "O que é o plano?" 730. "O que é o plano?" 731. "O que é o plano?" 732. "O que é o plano?" 733. "O que é o plano?" 734. "O que é o plano?" 735. "O que é o plano?" 736. "O que é o plano?" 737. "O que é o plano?" 738. "O que é o plano?" 739. "O que é o plano?" 740. "O que é o plano?" 741. "O que é o plano?" 742. "O que é o plano?" 743. "O que é o plano?" 744. "O que é o plano?" 745. "O que é o plano?" 746. "O que é o plano?" 747. "O que é o plano?" 748. "O que é o plano?" 749. "O que é o plano?" 750. "O que é o plano?" 751. "O que é o plano?" 752. "O que é o plano?" 753. "O que é o plano?" 754. "O que é o plano?" 755. "O que é o plano?" 756. "O que é o plano?" 757. "O que é o plano?" 758. "O que é o plano?" 759. "O que é o plano?" 760. "O que é o plano?" 761. "O que é o plano?" 762. "O que é o plano?" 763. "O que é o plano?" 764. "O que é o plano?" 765. "O que é o plano?" 766. "O que é o plano?" 767. "O que é o plano?" 768. "O que é o plano?" 769. "O que é o plano?" 770. "O que é o plano?" 771. "O que é o plano?" 772. "O que é o plano?" 773. "O que é o plano?" 774. "O que é o plano?" 775. "O que é o plano?" 776. "O que é o plano?" 777. "O que é o plano?" 778. "O que é o plano?" 779. "O que é o plano?" 780. "O que é o plano?" 781. "O que é o plano?" 782. "O que é o plano?" 783. "O que é o plano?" 784. "O que é o plano?" 785. "O que é o plano?" 786. "O que é o plano?" 787. "O que é o plano?" 788. "O que é o plano?" 789. "O que é o plano?" 790. "O que é o plano?" 791. "O que é o plano?" 792. "O que é o plano?" 793. "O que é o plano?" 794. "O que é o plano?" 795. "O que é o plano?" 796. "O que é o plano?" 797. "O que é o plano?" 798. "O que é o plano?" 799. "O que é o plano?" 800. "O que é o plano?" 801. "O que é o plano?" 802. "O que é o plano?" 803. "O que é o plano?" 804. "O que é o plano?" 805. "O que é o plano?" 806. "O que é o plano?" 807. "O que é o plano?" 808. "O que é o plano?" 809. "O que é o plano?" 810. "O que é o plano?" 811. "O que é o plano?" 812. "O que é o plano?" 813. "O que é o plano?" 814. "O que é o plano?" 815. "O que é o plano?" 816. "O que é o plano?" 817. "O que é o plano?" 818. "O que é o plano?" 819. "O que é o plano?" 820. "O que é o plano?" 821. "O que é o plano?" 822. "O que é o plano?" 823. "O que é o plano?" 824. "O que é o plano?" 825. "O que é o plano?" 826. "O que é o plano?" 827. "O que é o plano?" 828. "O que é o plano?" 829. "O que é o plano?" 830. "O que é o plano?" 831. "O que é o plano?" 832. "O que é o plano?" 833. "O que é o plano?" 834. "O que é o plano?" 835. "O que é o plano?" 836. "O que é o plano?" 837. "O que é o plano?" 838. "O que é o plano?" 839. "O que é o plano?" 840. "O que é o plano?" 841. "O que é o plano?" 842. "O que é o plano?" 843. "O que é o plano?" 844. "O que é o plano?" 845. "O que é o plano?" 846. "O que é o plano?" 847. "O que é o plano?" 848. "O que é o plano?" 849. "O que é o plano?" 850. "O que é o plano?" 851. "O que é o plano?" 852. "O que é o plano?" 853. "O que é o plano?" 854. "O que é o plano?" 855. "O que é o plano?" 856. "O que é o plano?" 857. "O que é o plano?" 858. "O que é o plano?" 859. "O que é o plano?" 860. "O que é o plano?" 861. "O que é o plano?" 862. "O que é o plano?" 863. "O que é o plano?" 864. "O que é o plano?" 865. "O que é o plano?" 866. "O que é o plano?" 867. "O que é o plano?" 868. "O que é o plano?" 869. "O que é o plano?" 870. "O que é o plano?" 871. "O que é o plano?" 872. "O que é o plano?" 873. "O que é o plano?" 874. "O que é o			

Revista Ombudsman

07. Aprender a trabalhar com os colaboradores

- OBJETIVOS
- Assumção de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projetos reais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

TEORIA DA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO

Esta área aborda os conceitos, conhecimentos e habilidades que possibilitam que os indivíduos se desenvolvam e possam exercer suas atividades com eficiência e produtividade.

Damos o nome de "colaborador" às pessoas que trabalham para ajudar que coisas sejam feitas bem, dentro de um prazo, com o mínimo de recursos possíveis, e que não tenham o intuito de serem recompensados por isso. O colaborador não é aquele que trabalha com motivação, ele trabalha porque quer ajudar, ele quer fazer algo que seja útil para o projeto, ele quer ajudar que coisas sejam feitas bem, dentro de um prazo, com o mínimo de recursos possíveis, e que não tenham o intuito de serem recompensados por isso.

O trabalho do empreendedor, nesta área, passa por entender as chances e os riscos de cada uma das opções de trabalho dentro deste conjunto de colaboradores, e esclarecer permanentemente as suas necessidades e preocupações, a ocupação-se do seu estado de espírito.

São os colaboradores que dão sentido aos nossos projetos e sem eles não existiam mais projetos. Temos de aprender a identificar, a reconhecer, a trabalhar com eles.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES DA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO

A visão atual das sociedades, não queira a noção de bom profissional, está mais associada à forma como este pratica as relações com os seus colaboradores do que, propriamente, com os seus conhecimentos técnicos.

Temos de pôr-nos no lugar do colaborador e trabalhar com muita empatia.

Temos de saber quem são os nossos colaboradores, para que os nossos trabalhos sejam. Depois de identificados, fazemos o que nos pedem.

A noção de colaborador transcende a mera compra do serviço de uma oferta colaboradora. A qualquer pessoa que tem uma função no nosso projeto. Colaboradores são todos os colaboradores do projeto.

Podem ser pessoas pedindo os seus colaboradores de um projeto, independentemente da sua situação profissional e social.

Devemos aprender a trabalhar com os nossos colaboradores.

Devemos perceber as necessidades. Fazer um trabalho responsável sobre o que vamos fazer, e dar a melhor resposta possível.

O mais importante de tudo é adequar a nossa oferta às necessidades do colaborador e não o inverso.

10 | www.ombudsman.pt

PODEMOS FAZER DE
DIFERENTES TIPOS DE
COLABORAÇÃO...

- **Colaboradores comparativos.**
São as instituições que se beneficiam com o mesmo produto ou serviço, e nos quais temos de dedicar o máximo trabalho e esforço no tempo de escolar, fazer testes e avaliar.
- **Colaboradores prescritivos.**
São as pessoas que podem beneficiar o nosso projeto e suas beneficiárias (beneficiárias, famílias, amigos, colaboradores comparativos, colaboradores prescritivos, colaboradores prescritivos).
- **Colaboradores comparativos.**
São as pessoas que se dedicam a fazer o mesmo que nós ou os colaboradores comparativos. Podem ser parcerias, palestras, mentores, beneficiários, colaboradores prescritivos, colaboradores prescritivos.
- **Colaboradores prescritivos.**
São as pessoas que têm capacidade de influenciar a compra dos colaboradores comparativos, e podem recomendar-lhes que adotem o nosso produto ou serviço.



Se quiser saber mais sobre o mundo
da educação, visite o site: www.inec.org.br

[illegible]

Área de Ciências

08. Descubro as necessidades para fazer ofertas

OBJETIVOS

- Assumção de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática em áreas de disciplinas.
- Aplicação em projetos reais.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Uma oferta parte do ato das simples comunicar uma necessidade e manter uma relação.

O empreendedor é uma pessoa que faz, permanentemente, ofertas e os empreendedores para todos os seus colaboradores. E estes identificam-se por esta qualidade.

Esta é a qualidade mais destacada de uma pessoa empreendedora, para a qual, até agora, a formação não tem oferecido preparação. Aprender a fazer ofertas, tal como se aprende a cozinhar a fazer, a trabalhar o ferro, a trabalhar em contabilidade, a comportar música.

Para além de não haver formação, a prática sistemática de fazer ofertas não está implementada na nossa cultura tradicional. Portanto, não é uma prática socialmente, tal como é a tolerância ou a solidariedade.

Na vida quotidiana, de forma habitual e, inclusive, inconscientemente, fazemos e recebemos ofertas. Aprender a fazê-lo é algo que nos ajudará a viver e a desenvolvermo-nos num mundo de incertezas, onde a única certeza é que tudo muda a ritmo frenético. Que se produz uma mudança aparece uma oportunidade para realizar ofertas.

O quebra-cabeças nesta área, portanto, é encontrar as criaturas a fazer ofertas a outras pessoas, com base em um compromisso, tal como, exatidão, racionalidade, fazer propostas e criar equívocos.



[illegible]

08. 3. ADOÇÃO E ADOÇÃO

Experiência de implementação no CEAN

DOMÍNIO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
15 Minutos	Ação 1: Explorar imagens dentro de um tempo de uma oferta entre duas pessoas.	Um educador mostra a criança a imagem de uma oferta e explica a sua importância. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Imagem da oferta
15 Minutos	Ação 2: O que é uma oferta?	Um educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Quadro
25 Minutos	Ação 3: Realizar a oferta de uma oferta.	Com base nas respostas dadas às ações anteriores, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	Quadro
30 Minutos	Ação 4: Realizar a oferta de uma oferta.	Por fim, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	FICHA 31

Experiência de implementação no CEAN

Nesta sessão observamos uma grande variedade de ofertas e de necessidades. Compreendemos que a oferta é uma necessidade e que a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade.

Atenção da dinâmica, as crianças conseguiram reconhecer a importância da oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

09. Protótipos para partilhar o nosso projecto

OBJECTIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

As palavras "protótipo" e "protótipo" são usadas para designar um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES

DEPENDENDO DA NATUREZA DO PROJECTO

1. Protótipo: primeiro exemplo construído destinado a mostrar as características do produto final ao colaborador.

2. Esboço: primeiros traços de uma obra artística ou singular.

3. Maquete: representação em três dimensões de mais fácil possível o aspecto e proporções do produto final.

4. Plano: representação de aspectos que evidenciam a oferta final, projecção horizontal do resultado do trabalho final.

5. Modelo: reprodução em escala reduzida do que pretendemos oferecer, mostra de um artigo exclusivo e original, reprodução em escala reduzida de uma estrutura ou mecanismo.

6. Arquétipo: protótipo ideal onde se pode ver o resultado do projecto, sendo última ou definitiva, modelo acabado, modelo artístico ideal.

A sequência de elaboração de um protótipo

A sequência de elaboração de um protótipo é um processo que envolve várias etapas, a partir do qual se vai dando forma à oferta. Mostrar aos outros, incorporar as sugestões dos colaboradores, continuar a experimentar até ter um protótipo que ajude a vender um produto.

08. 3. ADOÇÃO E ADOÇÃO

Experiência de implementação no CEAN

DOMÍNIO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
15 Minutos	Ação 1: Explorar imagens dentro de um tempo de uma oferta entre duas pessoas.	Um educador mostra a criança a imagem de uma oferta e explica a sua importância. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Imagem da oferta
15 Minutos	Ação 2: O que é uma oferta?	Um educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Quadro
25 Minutos	Ação 3: Realizar a oferta de uma oferta.	Com base nas respostas dadas às ações anteriores, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	Quadro
30 Minutos	Ação 4: Realizar a oferta de uma oferta.	Por fim, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	FICHA 31

Experiência de implementação no CEAN

Nesta sessão observamos uma grande variedade de ofertas e de necessidades. Compreendemos que a oferta é uma necessidade e que a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade.

Atenção da dinâmica, as crianças conseguiram reconhecer a importância da oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

09. Protótipos para partilhar o nosso projecto

OBJECTIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

As palavras "protótipo" e "protótipo" são usadas para designar um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES

DEPENDENDO DA NATUREZA DO PROJECTO

1. Protótipo: primeiro exemplo construído destinado a mostrar as características do produto final ao colaborador.

2. Esboço: primeiros traços de uma obra artística ou singular.

3. Maquete: representação em três dimensões de mais fácil possível o aspecto e proporções do produto final.

4. Plano: representação de aspectos que evidenciam a oferta final, projecção horizontal do resultado do trabalho final.

5. Modelo: reprodução em escala reduzida do que pretendemos oferecer, mostra de um artigo exclusivo e original, reprodução em escala reduzida de uma estrutura ou mecanismo.

6. Arquétipo: protótipo ideal onde se pode ver o resultado do projecto, sendo última ou definitiva, modelo acabado, modelo artístico ideal.

A sequência de elaboração de um protótipo

A sequência de elaboração de um protótipo é um processo que envolve várias etapas, a partir do qual se vai dando forma à oferta. Mostrar aos outros, incorporar as sugestões dos colaboradores, continuar a experimentar até ter um protótipo que ajude a vender um produto.

08. 3. ADOÇÃO E ADOÇÃO

Experiência de implementação no CEAN

DOMÍNIO	AÇÃO	DESCRIÇÃO E METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
15 Minutos	Ação 1: Explorar imagens dentro de um tempo de uma oferta entre duas pessoas.	Um educador mostra a criança a imagem de uma oferta e explica a sua importância. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Imagem da oferta
15 Minutos	Ação 2: O que é uma oferta?	Um educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	15 Minutos	Quadro
25 Minutos	Ação 3: Realizar a oferta de uma oferta.	Com base nas respostas dadas às ações anteriores, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	Quadro
30 Minutos	Ação 4: Realizar a oferta de uma oferta.	Por fim, o educador pede a cada criança, que descreva a oferta e a importância da oferta. O educador explica a importância da oferta e a importância da oferta para a criança.	30 Minutos	FICHA 31

Experiência de implementação no CEAN

Nesta sessão observamos uma grande variedade de ofertas e de necessidades. Compreendemos que a oferta é uma necessidade e que a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade. A oferta é uma necessidade e a oferta é uma necessidade.

Atenção da dinâmica, as crianças conseguiram reconhecer a importância da oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

Definiram, em grupo, as ofertas do seu projeto. Depois de discutir com as crianças, as ofertas de uma oferta e a importância da oferta. Realizaram a oferta de uma oferta, por exemplo "Gostaria de uma oferta".

10. Redes de Colaboradores

OBJECTIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

As palavras "rede" e "rede" são usadas para designar um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver. O protótipo é um modelo de produto que se pretende desenvolver.

CONCEITOS MAIS RELEVANTES

DEPENDENDO DA NATUREZA DO PROJECTO

1. Protótipo: primeiro exemplo construído destinado a mostrar as características do produto final ao colaborador.

2. Esboço: primeiros traços de uma obra artística ou singular.

3. Maquete: representação em três dimensões de mais fácil possível o aspecto e proporções do produto final.

4. Plano: representação de aspectos que evidenciam a oferta final, projecção horizontal do resultado do trabalho final.

5. Modelo: reprodução em escala reduzida do que pretendemos oferecer, mostra de um artigo exclusivo e original, reprodução em escala reduzida de uma estrutura ou mecanismo.

6. Arquétipo: protótipo ideal onde se pode ver o resultado do projecto, sendo última ou definitiva, modelo acabado, modelo artístico ideal.

A sequência de elaboração de um protótipo

A sequência de elaboração de um protótipo é um processo que envolve várias etapas, a partir do qual se vai dando forma à oferta. Mostrar aos outros, incorporar as sugestões dos colaboradores, continuar a experimentar até ter um protótipo que ajude a vender um produto.

12. Sem liderança não há projecto

OBJECTIVOS

- Assimilação de conceitos.
- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas.
- Aplicação em projectos reais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

TEÓRICA DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Liderança é empreendedora. Não são dois fenómenos intrinsecamente unidos, dificilmente separáveis. Por isso, é impossível imaginar uma formação em liderança sem os fundamentos empreendedores a ela vinculados.

Como conceptualizámos, princípios de liderança podemos afirmar que se aplicam a liderança que a liderança abstrata, autómata, fundamentalmente, independentemente do âmbito em que se aplica.

Ohamos com frequência para os líderes de diversos âmbitos (político, económico, cultural, artístico...) e encaramos como tipos iguais, espaciais, aos quais a natureza deu de maneira diferente que o resto dos mortais.

Esta área trata de formar o líder, nas práticas e conhecimentos de um líder.

CONTEÚDOS MAIS RELEVANTES DA ÁREA DE CONHECIMENTO

A existência do egoísmo da liderança implica vantagens pessoais que apossam-se de oportunidades a outros, não é apenas uma paixão que toma decisões.

Não basta declarar que se é líder de um grupo.

O líder desenvolve-se a partir do seu comportamento pessoal, do seu modo de se relacionar para unir o grupo em que trabalha.

Liderança não está quando o grupo lhe der autoridade para se lidar em direcção ao fim da missão.

A **autoridade do líder** é dada pela instituição na qual participa.

O líder não tem de sobressair em todas as facetas.

O **bom líder organiza o grupo para que este tenha êxito**.

As competências relacionadas com a liderança são centrais para as organizações actuais.

As **equipes de trabalho** constituem-se a partir da **degradação dos compromissos assumidos por um conjunto de pessoas, com uma missão proposta pelo líder**.

O **espírito de liderança não é algo genético**. É um fenómeno comunicacional, não uma qualidade essencial de um indivíduo. Resulta das conversas de equipa.

FORMAS DE CULTIVAR O ESPÍRITO DE LIDERANÇA

- » Cuidar dos estados de espírito das pessoas.
- » Explorar os conceitos acerca do futuro comum do grupo, e trabalhar no sentido da sua concretização.
- » Assumir compromissos a fazer pedidos, que abrem novas oportunidades para o grupo e para o projeto.
- » Gerir as potencialidades de cada membro do grupo.
- » Construir parcerias
- » Cumprir sistematicamente os compromissos.
- » Honestidade

- » Verdade
- » Escuta
- » Ambição
- » Capacidade para resistir
- » Sensibilidade às anomalias
- » Inventar ideias
- » Ter empatia
- » Sensuál: A sedução surge quando uma pessoa se apropria como uma oportunidade.
- » Confiança: É a base para todos as organizações de pessoas.

100 ideias para trabalhar o espírito de liderança

100 ideias para trabalhar o espírito de liderança

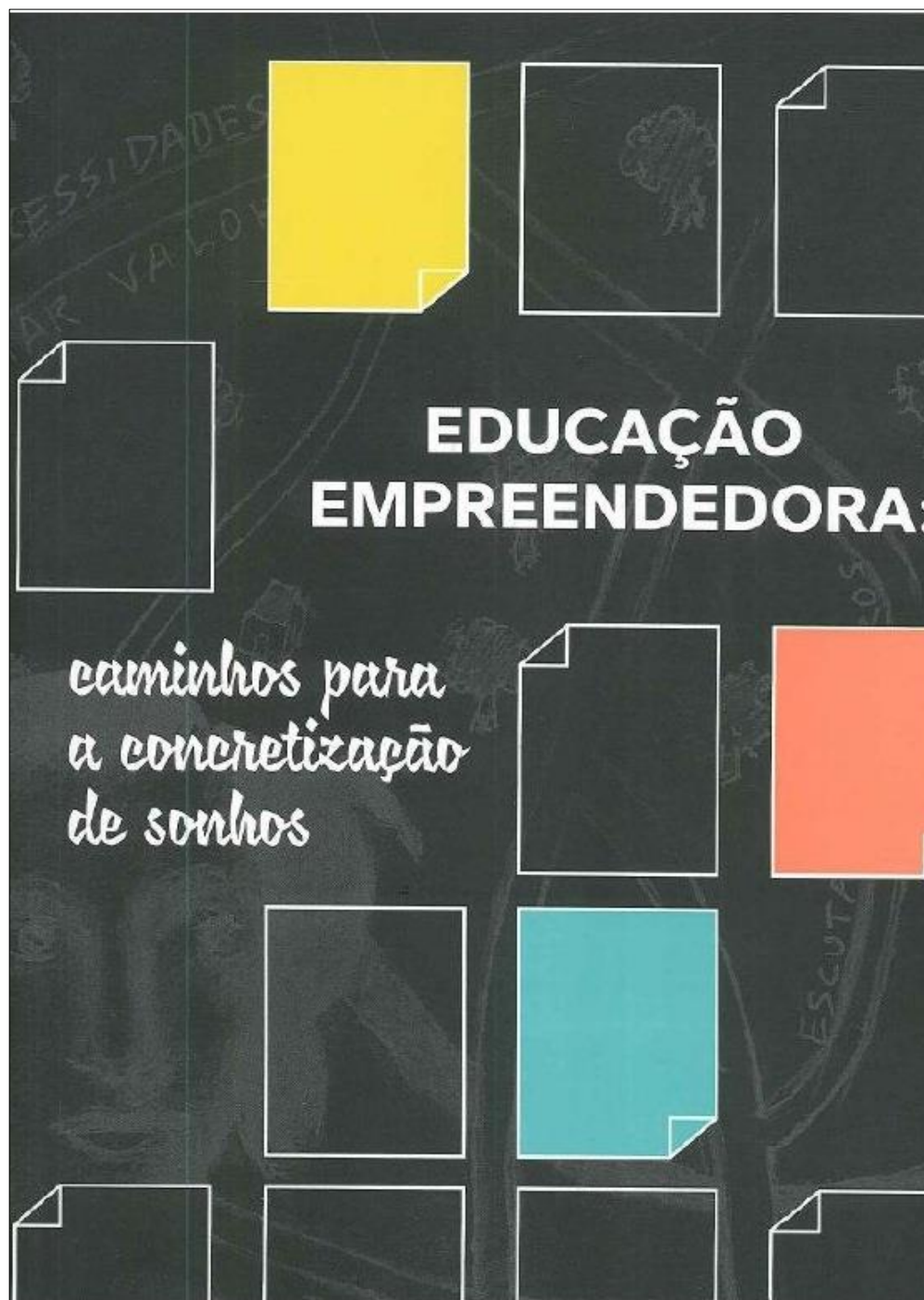
DGS / FACS / ANS		Área de Competência: 10 - Gestão da Informação e da Comunicação				
Experiência de implementação no CSNV		BOM HOMEM	AÇÃO	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS
10 Minutos	Capítulo introdutório, em inglês, a respeito da história mais interessante sobre o livro "Tudo, Tudo, Tudo", uma história sobre a família Borelli, que tem como tema a sua representação com os símbolos matemáticos.	24 Meses	Qualquer livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos". Um livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos". Um livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos".	Os estudantes recebem o capítulo de "Teoria dos Conjuntos" e são convidados a ler o capítulo e a discutir o conteúdo. O professor pode fazer perguntas para verificar a compreensão dos estudantes. O professor pode também fazer perguntas para verificar a compreensão dos estudantes.	14 Meses	Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo") Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo") Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo")
34 Mesos	As crianças gostam e interessam-se facilmente a aprender sobre o livro "Tudo, Tudo, Tudo", uma história sobre a família Borelli, que tem como tema a sua representação com os símbolos matemáticos.	24 Meses	Qualquer livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos". Um livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos". Um livro de matemática para o ensino médio, com o capítulo de "Teoria dos Conjuntos".	Os estudantes recebem o capítulo de "Teoria dos Conjuntos" e são convidados a ler o capítulo e a discutir o conteúdo. O professor pode fazer perguntas para verificar a compreensão dos estudantes. O professor pode também fazer perguntas para verificar a compreensão dos estudantes.	14 Meses	Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo") Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo") Famílias dos alunos (para o livro "Tudo, Tudo, Tudo")

36 - 3º ano do Ensino Fundamental

36 - 3º ano do Ensino Fundamental

[illegible]

ANEXO II – Manual editado pela ESE-IPVC



(Pode ser consultado online)

ANEXO III – Fantoche da sala Martim



ANEXO IV – “A história do meu amigo”

Eu tenho um amigo, que se chama Martim, que gostava muito de fazer desenhos.

Em casa, fazia muitos desenhos, utilizava lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, e muitos outros materiais. Quando terminava ia mostrá-los à sua família: ao pai, à mãe, aos avós. Mas a sua família, já estava cansada de ver tantos desenhos e já nem ligavam à sua arte. Um dia, o meu amigo Martim, decidiu levar alguns dos seus desenhos para a escola e mostrá-los à sua professora:

-Professora, olha o que eu trouxe! – Disse ele todo entusiasmado.

A professora observou-os e ouviu, com atenção, o que o Martim lhe contou naquele momento.

- Eu gosto muito de fazer desenhos. Gosto tanto, tanto, tanto que não consigo parar de desenhar. Mas sabes o que eu gostava mesmo de fazer com eles? – Perguntou o Martim à professora.

- O que Martim?

- Gostava de fazer uma exposição na escola com todos os meus desenhos. Assim todas as pessoas os podem ver.

A professora achou que a ideia era muito gira e, então decidiram trabalhar em conjunto para se realizar a exposição. O Martim continuou a fazer desenhos e a dar ideias, à professora de como queria que fosse a exposição.

E assim, ao fim de alguns meses o Martim realizou o seu “sonho”, e lá estavam os seus desenhos expostos na escola, onde os pais, a família, os seus amigos e os pais dos amigos os podiam observar. Todos os visitantes deram os parabéns ao Martim, pois os desenhos eram todos muito bonitos.

O Martim ficou muito satisfeito com todo o trabalho que realizou. E a sua família também!

ANEXO V – “Um projeto e meio limão”



(Book trailer presente no CD anexo ao relatório)

ANEXO VI – Fantoche José Rapaz e Maria Menina



ANEXO VII – Imagens do Castelo de Guimarães





ANEXO VIII – “A Locomotiva das Pipocas”

- Olha José, sabes uma coisa? Eu tenho um projeto muito, muito interessante. Queres saber o que é?
- Sim conta, conta!
- Eu quero ter uma Locomotiva de Pipocas.
- Porquê?
- Porque assim quando virmos para o parque brincar podemos comer pipocas saborosas, doces e coloridas.
- E como o fazes?
- Vou arranjar a máquina de pipocas e trazê-la para o parque.
- Com quem a vais arranjar?
- Vou pedir ajuda ao meu pai e ao meu avô.
- E quando é que a vais arranjar?
- Vou começar já hoje para termos o mais depressa possível pipocas no parque.
- Mas onde? Vais trazê-la para o parque?
- Sim. O meu grande projeto chama-se Locomotiva das Pipocas, que é uma locomotiva, para trazer para o parque, onde se vai vender pipocas para todas as pessoas que vêm ao parque e queiram comer pipocas, as possam comer! Vou precisar da ajuda do meu pai e do meu avô para arranjar a máquina. E depois é só trazê-la para o parque e começar a vender!
- Boa! Eu vou ajudar-te!
- Viva!

ANEXO IX – Recado para os colaboradores (pacotes de leite)

Exmo. Encarregado de Educação,

Os meninos da sala 5 encontram-se a desenvolver um projeto empreendedor dentro da sua própria sala e necessitam da ajuda de todas as crianças do Jardim-de-Infância da Meadela. Com este projeto pretende-se construir um castelo sendo que, depois de finalizado, todas as crianças poderão usufruir dele. Para isso cada criança deverá trazer um pacote de leite (1L) que deverá vir vazio, limpo e seco. Este pode ser entregue pelas crianças na sala 5 que terá uma caixa para o efeito.

**Os meninos da sala 5
agradece 😊**

ANEXO X – “A história da Micaela”

A Micaela tem um gato persa, lindo e muito macio.

Todos os dias apanha o autocarro amarelo e dirige-se para a escola.

O gato fica sentado à porta da sua casa.

Uma bela casa com duas janelas, um terraço e um grande jardim com um pinheiro e um baloiço.

ANEXO XI – “As aventuras do Joãozinho”

Era uma vez um rapaz, o João, a quem chamavam “Joãozinho”. Denominavam-no assim pela sua brilhante inteligência e pelo seu desempenho e capacidade de se desenrascar em situações complicadas.

O Joãozinho andava sempre acompanhado por cinco amigos: a Matilde, o Sebastião, o Carlos, o Pedro e o Lupi, que era a mascote do grupinho.

Certo dia, ao Joãozinho meteu-se-lhe na cabeça que iria uma semana para uma colónia de férias, lá prós lados do Algarve. Pensou, pensou, até que, Ping!! Fez-se luz...

Joãozinho

— Já sei! Não vou sozinho para a colónia! Vou convidar os meus amigos e até aposto que a semana será mais divertida!

Então, o Joãozinho levou a noite toda a pensar no assunto, tentando arranjar uma boa maneira para convencer os amigos a irem com ele.

Na manhã seguinte, o Joãozinho encontra-se com os amigos:

Joãozinho

— Amigos! Tive uma excelente ideia! Todos irão gostar de certeza!

Amigos

— Então conta lá a tua ideia!

Joãozinho

— Pensei que seria divertido se fôssemos todos passar uma semana numa colónia de férias! Há sempre muitas coisas divertidas para fazermos! As pessoas que lá encontraremos são muito interessantes e ensinam-nos coisas novas e, aproveitávamos para espairecer um bocadinho do stress das aulas! O que acham?

Sebastião

— Boa ideia! Estamos mesmo a precisar de umas férias!

Joãozinho

— Então isto é assim: vamos falar com os nossos pais para nos deixarem ir. Depois, se concordarem, trabalharemos todos em conjunto para conseguirmos as tão desejadas férias.

Carlos

— E se os nossos pais não concordarem com essa viagem?

Matilde

— Eu não sei se eles me darão dinheiro para essa aventura!

Sebastião

— E se não conseguirmos arranjar o material necessário, como sacos de cama, tendas, comida...

Carlos

— Vamos precisar de arranjar algumas coisas que nos farão lá falta... Como é que vamos fazer?

Pedro

— Não se preocupem que eu trato de tudo! Eu conheço muita gente importante que nos pode ajudar!

Dizia Pedro com aquele seu ar de espertalhão, que sabe sempre tudo e faz sempre tudo melhor do que os outros.

Joãozinho

— Amigos, não se preocupem! Matilde, não te preocupes porque eu falo com os teus pais e eles deixam-te ir. Quanto ao dinheiro... Já sei! Podíamos vender rifas e, assim, angariávamos o dinheiro necessário para levarmos! Se, por acaso, precisarmos de mais material, eu tenho o meu amigo João Pedro que tem uma loja de material de campo e tenho a certeza que ele nos ajudará!

Pedro

— Não! Eu trato disso! Vou falar com um amigo que tem mais e melhor material do que o teu!

Matilde

— Então é bom irmos já resolver estas questões e logo juntamo-nos para ver como está a situação.

Passadas algumas horas, os amigos voltaram a encontrar-se....

Sebastião

— Joãozinho, os nossos pais deixam-nos ir, só que existe um senão... Não temos muito dinheiro para comprar o material de que precisamos!

Matilde

- Pedro! Tu disseste que nos ajudavas a arranjar o material, já trataste disso?

Pedro

- Pois ... Sabes ... É que ...esse meu amigo é muito esquisito e não sei se me poderá emprestar ...

Matilde

- Pois, pois, a tua conversa de sempre...

E agora, como faremos para arranjar tanto material?

Joãozinho

- Então vamos fazer um ponto da situação:

Todos podemos ir; eu já pedi material ao meu amigo João Pedro e ele emprestou-nos; o Sebastião traz, de certeza, coisas para rifarmos; o Carlos pede material à vizinha ... e tu Matilde?

Matilde

- Eu ofereço-me para fazer as rifas!

Sebastião

Eu também te posso dar uma ajuda nisso!

Joãozinho

- Ótimo! Então está tudo! Vamos pôr mão à obra! Vamos, também, fazer um cartaz para mostrarmos a Colónia de Férias para as pessoas que comprem as rifas verem para onde pretendemos ir de férias. Mostramos algumas fotos do local e as diferentes atividades que lá podemos desenvolver!

ANEXO XII – Entrevista 1

Questões orientadoras	Respostas
- Que projeto estão a fazer? Como se chama? - Que ideias tiveram? Quem as deu? - Como vão/ estão a concretizar o projeto? - Quem ajudou/ vai ajudar? De que forma? - Como conseguiram material que vão/ estão a utilizar? - Já fizeram alguma vez algo parecido? O quê? - Costumam trabalhar em equipa? Gostam? Porquê? - Protótipo: Porque querem fazer isto? Para que serve? - Alguém vos ajudou nesta construção? - Alguma coisa não correu bem? Como ultrapassaram esse problema?	

-O que estás a aprender de novo com este projeto? -O trabalho no projeto é muito diferente daquilo que vocês costumavam fazer? Porquê? -Em que momentos trabalhavam no projeto quando estavam na sala?	
---	--

ANEXO XIII – Entrevista 2

Questões orientadoras	Respostas
- Que projeto empreendedor fizeram? Como se chama? - Que desejos/ ideias tiveram antes? - Como concretizaram o vosso projeto empreendedor? - Quem foram os vossos colaboradores? Como vos ajudaram? - Como conseguiram os materiais que utilizaram? - Para que serve a maquete? Como chegaram até esta ideia? Alguém vos ajudou a construir? - Gostaram de trabalhar em equipa? Porquê? Então o que é ser empreendedor? - O que é que nós somos? - Alguma coisa não correu bem no vosso projeto? Como ultrapassaram?	

- E agora o que podem fazer no castelo? - O que aprenderam com o projeto? - Este projeto empreendedor foi diferente daquilo que vocês costumam fazer? Porquê?	
---	--