



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

A solidariedade no 1.º CEB: o desenvolvimento de um projeto

Estudante: Sara Filipa Silva de Jesus Lopes

Orientadora: Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

Coorientador: Mestre Paulo Jorge Lopes Malojo

PENAFIEL

Junho de 2022



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

A solidariedade no 1.º CEB: o desenvolvimento de um projeto

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo e do Professor Paulo Jorge Lopes Malojo.

Dedicatória

À minha mãe.

Agradecimentos

É impossível terminar o meu percurso académico sem agradecer a todos os que diariamente me apoiaram na concretização do meu maior sonho.

À Teresa, por ser o meu braço direito, a minha companheira de percurso e uma amiga para a vida. Não encontro palavras para te agradecer por toda ajuda, exigência e amizade. Contigo, aprendi muito do que sei hoje. Obrigada!

À Vera, com quem partilhei todos os meus sonhos, medos e incertezas. Foi e é bom ver-te crescer! A nossa amizade perdurará para a vida.

À Professora Maria, minha querida orientadora. Serei eternamente grata por me ter cruzado consigo. Obrigada pela paciência, amizade e carinho. Foi muito mais do que uma professora, foi a âncora de todo o processo de formação. Consigo a escola será sempre um lugar melhor. Obrigada por tudo!

Ao Professor Paulo Malojo. Ainda que o caminho tenha sido curto, agradeço por toda a orientação, exigência, pelas aprendizagens e, acima de tudo, pela calma no meio da tempestade. Ficarei sempre agradecida pela ajuda!

Aos colegas, Professores e colaboradores do ISCE Douro por toda a ajuda, partilha, e constante incentivo.

A todas as Professoras Cooperantes. À Professora Casimira, à Professora Ana, à Professora Sónia, à Professora Glória, à Professora Maria José e à Professora Luísa. Obrigada por me terem recebido tão bem. Partilharam comigo a escola, os alunos e os saberes. Serei uma melhor profissional pelo tempo que estive ao vosso lado.

Aos meus alunos, os mais importantes deste percurso. Foram a minha maior e melhor inspiração para ser uma professora melhor e uma pessoa melhor. Que o vosso brilho vos acompanhe e que entendam sempre a escola como um lugar feliz. Que os vossos desejos que concretizem... Nunca terei palavras suficientes para agradecer a todos e a cada um de vocês.

Ao Bruno, por estar sempre a meu lado e por me ter ajudado sempre a levantar, mesmo nos dias mais cinzentos. Sem ti, este percurso não teria o mesmo significado. Obrigada pela paciência, apoio inesgotável, pelo constante incentivo (...) e, acima de tudo, pelo amor! Que a nossa história seja eterna... Não posso deixar de agradecer à família do Bruno, que também se tornou a minha família. Obrigada por tudo!

A toda a minha família, pelo carinho, força e incentivo dado. Estiveram sempre presentes na minha vida e não poderiam deixar de estar neste momento. Obrigada a cada um de vós!

Ao meu pai, por toda a ajuda, incentivo e preocupação.

À minha mãe, o amor da minha vida. A minha maior inspiração. Dedicar-te este trabalho é pouco perante tudo o que fizeste e continuas a fazer por mim. As minhas conquistas serão sempre nossas. Obrigada, Mãe!

Resumo

O presente trabalho, que agora apresento com o propósito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, objetiva plasmar reflexivamente acerca das práticas de ensino supervisionado¹ levadas a cabo, na primeira parte e o desenvolvimento de um projeto de solidariedade com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na segunda parte. Com este projeto, realizado no âmbito das PES e implementado com uma turma do 3.º ano, do Centro Escolar de Penafiel, visa a sensibilização dos alunos para a importância da solidariedade na sociedade.

Numa altura em que a escola assume a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral dos seus alunos, importa pensar de forma holística e cogitar práticas pedagógicas que respondam às atuais necessidades da sociedade. Nesse sentido, o presente estudo assenta num referencial teórico relacionado com a Educação para a Cidadania no nosso país, com particular interesse na presença da solidariedade no currículo. E o enfoque recai numa plêiade de atividades, integradas na Metodologia de Trabalho de Projeto, delineadas de acordo com as idiossincrasias da turma, com o objetivo de potenciar a construção de sentimentos e atitudes solidárias paralelamente ao desenvolvimento de um projeto de solidariedade com os sujeitos de investigação.

Assim, através de uma metodologia de investigação qualitativa, a análise dos dados recolhidos permitiu concluir a viabilidade da estruturação de um projeto de solidariedade com alunos do 3.º ano de escolaridade e evidenciou-se a disponibilidade para uma participação mais ativa e consciente na sociedade. Desta feita, os objetivos patentes a esta investigação foram alcançados com sucesso.

Palavras-chave: Solidariedade, empatia, cidadania, projetos, educação

¹ Doravante designada de PES

Abstract

The present dissertation, with the purpose of obtaining a master's degree, which is materialized in this document, aims at the development of a solidarity project with 1st grade students. Thus, I aim to make students aware of the importance of solidarity in society. Under these assumptions, in the scope of the Supervised Teaching Practice, I implemented this research with a 3rd grade class in the Centro Escolar de Penafiel.

At a time when the school assumes the responsibility of promoting the integral development of their students, it is important to think holistically and consider pedagogical practices that respond to the current needs of society. In this sense, this study is based on a theoretical framework related to Citizenship Education in our country, with particular interest in the presence of solidarity in the curriculum. And the focus is on a plethora of activities, integrated in the Project Work Methodology, outlined according to the idiosyncrasies of the class, with the aim of helping to build feelings and attitudes of solidarity in parallel to the development of a solidarity project with the research subjects.

Thus, through a qualitative research methodology, the analysis of the data collected allowed the conclusion that the structuring of a solidarity project with 3rd grade students is feasible, and the availability for a more active and conscious participation in society was evidenced. Thus, the objectives of this research were successfully met.

Keywords: Solidarity, empathy, citizenship, projects, education

Índice

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice	13
Índice das figuras	14
Índice das tabelas	15
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	16
Introdução	17
Parte I – Componente Reflexiva.....	19
1. Os contextos de estágio: quatro oportunidades de (in)formação	19
1.1 A creche	19
1.1.1 A ASSCDR – Creche	21
1.1.2 A sala dos “Laranjinhas”	22
1.1.3 Reflexão sobre a Creche.....	24
1.2 A Educação Pré-Escolar	26
1.2.1 O Jardim de Infância de Rio do Moinho	27
1.2.2 A sala vermelha.....	29
1.2.3 A reflexão sobre o JI	32
1.3 O 1.º Ciclo.....	33
1.3.1 O Centro Escolar de Penafiel	34
1.3.2 O 2.º ano, do 1.º Ciclo	36
1.3.3 Reflexão sobre o 2.º ano do 1.º Ciclo.....	38
1.3.4 O 3.º ano, do 1.º Ciclo	39
1.3.5 Reflexão sobre o 3.º ano do 1.º Ciclo.....	40
Reflexão das PES.....	42
Parte II - Componente Investigativa.....	45
Capítulo I – Enquadramento Teórico	47
1. A escola da atualidade.....	47

1.1 Os professores do século XXI	48
1.2 Ser aluno nos dias de hoje.....	50
2. A cidadania.....	51
3. A solidariedade no currículo	52
4. Metodologia de Trabalho por Projeto	56
Capítulo II – A investigação	58
1. Metodologia	58
2. A problemática	59
2.1 Objeto da pesquisa	61
2.2 Objetivos da pesquisa	62
2.3 Caracterização do contexto	62
2.3.1 Sujeitos da investigação	64
3. Recolha de dados.....	65
3.1 A observação participante e as notas de campo.....	66
3.2 As atividades.....	66
Capítulo III – Referencial empírico.....	83
1. Análise dos dados recolhidos	83
Conclusão	87
Bibliografia.....	90
Apêndices.....	96

Índice das figuras

Figura 1 - Creche e Centro de dia da ASSCDR	21
Figura 2 - Centro Escolar de Rio de Moinhos.....	28
Figura 4 - Centro Escolar de Penafiel.....	34
Figura 5 - Domínios da ENEC	54
Figura 6 - Freguesias do concelho de Penafiel.....	63
Figura 7 - Mural das conceções do conceito de solidariedade	68
Figura 8 - Vídeo apresentado aos alunos “Joy Story”	69
Figura 9 - Powerpoint apresentado aos alunos	70
Figura 10 - Carta enviada aos alunos	70

Figura 11 - Elaboração do projeto dos Bombeiros de Penafiel	72
Figura 12 - Estruturação do projeto do CROP	75
Figura 13 - Tabela de organização da visita do estudo	77
Figura 14 - Recolha dos bens para o projeto de solidariedade	78
Figura 15 -Cartazes elaborados pelos alunos	78
Figura 16 - Registo da viagem da visita de estudo	79
Figura 17 - Construção do Mural da Semana de Ambiente	80
Figura 18 - Registo da visita ao canil	82
Figura 19 - Agradecimento do CROP aos alunos	83

Índice das tabelas

Tabela 1 - Identificação por género, na creche	23
Tabela 2 - Identificação dos alunos por género.	29
Tabela 3 - Grupo de alunos por idades.	30
Tabela 4 - Grupos de alunos por idades	36
Tabela 5 - Tabela representativa dos alunos que frequentam o serviço de almoço, de prolongamento, AEC e EMRC	37
Tabela 6 - Atividades do projeto	67
Tabela 7 - Fases de desenvolvimento do projeto de solidariedade.....	72
Tabela 8 - Soluções elegidas através do brainstorming.....	74
Tabela 9 - Definição das tarefas do projeto	75

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1.º Ciclo – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Decreto-lei

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

Introdução

O presente trabalho, materializado neste relatório final de mestrado, intitulado “A solidariedade no 1.º CEB: o desenvolvimento de um projeto” foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, resultando como corolário das quatro PES levadas a cabo no decorrer da formação/profissionalização. Com o seu desenvolvimento, pretendo a apresentação e reflexão referente ao período de intervenção nas diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) em contexto de Creche (PES I), contexto de Jardim de Infância (PES II) e contexto de 1.º Ciclo (PES III e PES VI, 2.º e 3.º, respetivamente).

Estruturalmente, o presente relatório está dividido em duas partes: a primeira, referente à componente reflexiva resultante da apresentação e reflexão dos contextos de estágio suprarreferidos e a segunda, concernente à componente investigativa levada a cabo em contexto do 1.º Ciclo.

A primeira parte do trabalho é dedicada à sistematização das experiências de estágio, realizadas na Associação de Solidariedade Social e Cultural para o Desenvolvimento de Rans, em contexto de creche, na Escola Básica de Rio de Moinho, na Educação Pré-escolar e no Centro Escolar de Penafiel, referente ao 2.º e 3.º ano do 1.º Ciclo. Nestes pressupostos, pretendo debruçar-me sobre a caracterização dos contextos e respetivos grupos, com um foco especial para as aprendizagens desenvolvidas em cada contexto, assim como nos diferentes contributos para a minha formação pessoal e profissional.

A segunda parte do trabalho versa no desenvolvimento da Componente Investigativa, encetando-se com o Capítulo I, dedicado ao enquadramento teórico-conceitual eleito e que sustenta todo o processo investigativo. Concretamente, debruço-me sobre a escola, o professor e os alunos da atualidade. Mais direcionado para a investigação, exploro a solidariedade no currículo das nossas escolas e a Metodologia de trabalho de Projeto como estratégia de ensino e de aprendizagem a aplicar.

O capítulo II dá conta do desenho metodológico da investigação. Começo por apresentar a metodologia de investigação e a problemática, seguindo-se do objeto de pesquisa e respetivos objetivos. A caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação são elementos essenciais para dar conta da investigação. Completo este capítulo com o processo de recolha de dados, com especial relevo para as estratégias utilizadas. Assim, de uma forma específica, pretendo dar conta do estudo da metodologia de trabalho de projeto como estratégia para o desenvolvimento de atitudes solidárias nos sujeitos de investigação.

No último capítulo, procedo à apresentação e análise dos dados recolhidos em contexto de investigação. Neste capítulo, discuto a repercussão da investigação na turma, dando assim resposta às questões orientadoras deste processo investigativo.

Finalizo com uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido, nomeadamente no que concerne às aprendizagens e aos conceitos mais significativos, bem como das dificuldades sentidas no decorrer da investigação. Em suma, pretendo, com esta reflexão, destacar, de que forma e em que medida, a realização desta investigação em contexto contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, académico e, num futuro próximo, para a minha prática profissional, enquanto docente.

De imediato, disponibilizo a lista de bibliografia que mobilizei para sustentar teoricamente todo o trabalho, rematando-o com os apêndices e anexos que me parecem pertinentes para coadjuvar a leitura das atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do projeto realizado, em PES IV.

Parte I – Componente Reflexiva

1. Os contextos de estágio: quatro oportunidades de (in)formação

Dou início à elaboração deste relatório com a apresentação dos quatros contextos de estágio que integram este mestrado. Nestes pressupostos, através de um olhar mais reflexivo, dou conta do percurso realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

Desta feita, estruturalmente, esta primeira parte subdivide-se em quatro capítulos. Inicialmente, procedo ao enquadramento teórico-conceptual da Creche, caracterizando-a conforme as suas particularidades. De seguida, reflito sobre a minha experiência na unidade curricular de PES, caracterizo a instituição de acolhimento e o grupo que tive a oportunidade de acompanhar. Termino o capítulo com uma reflexão sobre as aprendizagens mais significativas associadas à observação e prática no contexto. O capítulo da Educação Pré-Escolar e o do 1.º Ciclo do Ensino Básico organizam-se com igual-configuração, remetendo-nos, cada um deles, para os respetivos contextos e grupos.

Finalizo a abordagem da primeira parte deste relatório com uma reflexão sobre a importância das Práticas de Ensino Supervisionadas no meu processo de formação inicial, outorgando os contributos que tiveram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.1 A creche

Primordialmente, começo por enquadrar a creche como uma resposta social às necessidades da população, em virtude de a criança ser acolhida na creche durante o período de ausência da sua família. Esta oferta é tutelada pelo Instituto da Segurança Social, que entende que esta deve visar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, tendo em vista “proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado” (Manual de Processos - Chave Creche, 2011, p.7).

A creche, enquanto oferta educativa, auxilia a família na educação da criança, uma vez que na sociedade atual, evidenciando o período pós-ditatorial, a entrada da mulher para o mercado de trabalho surge como necessidade de equilíbrio no orçamento familiar, não lhe

permitindo ficar em casa a tomar conta dos filhos, como acontecia até então. Por consequência, para colmatar as necessidades das famílias portuguesas, a Constituição Portuguesa instituiu a assistência social como um direito à criança, surgindo assim esta resposta social que permite às famílias um local seguro para deixarem as suas crianças enquanto se encontram ausentes. É nesta linha de pensamento que Mendonça, citado por Graça (2015), concebe a creche como um espaço complementar à família, havendo a necessidade de se formar uma aliança de confiança entre estes núcleos.

Esta reposta social abrange crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos de idade. Pode ser entendida como o primeiro meio de socialização da criança, num sistema organizado, fora do seio e acompanhamento de algum familiar. Deste modo, é fulcral elucidar sobre os objetivos inerentes a esta oferta que apontam essencialmente para um acolhimento de qualidade do bebé, a satisfação das suas necessidades básicas e para o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais à educação e ao desenvolvimento infantil. Corroboro a mesma linha de pensamento de Costa (2011) quando apela a práticas educativas que promovam a evolução da criança, em contexto de creche.

No que concerne às necessidades básicas da criança, entendo, tal como Graça (2015), que cita Granger (1977) e Rizzo (1988), as funções da creche como básicas para a sobrevivência da criança, através dos atos de cuidar, alimentar e higienizar, indo ao encontro de dois serviços essenciais presentes no Manual de Processos - Chave da Creche (2011), o de nutrição e alimentação da criança, bem como o da higiene, segurança e limpeza.

Dado que a creche não se dedica unicamente ao cuidado exclusivo das crianças, Dalhberg, Moss e Pence In Dias et al. (2011), dizem-nos que importa relevar sobre a indispensabilidade de se trabalhar concomitantemente na evolução emocional, social e intelectual da criança. Nestas conjeturas, numa perspetiva de socialização ativa, é através da relação com o outro que há interação e desenvolvimento de competências relacionais. Desta feita, é crucial que se estructurem atividades que potenciem o desenvolvimento dos alunos. Então, para além das condições físicas da instituição, esta deve compreender um ambiente de aprendizagem positivo, harmonioso e dinamizador das aprendizagens e, acima de tudo, com profissionais de educação qualificados para a prestação de serviços.

1.1.1 A ASSCDR – Creche

A Creche da Associação de Solidariedade Social e Cultural para o Desenvolvimento de Rans (ASSCDR), retratada na imagem adiante, foi o estabelecimento do ensino no qual tive o privilégio de realizar o primeiro estágio de intervenção do meu percurso académico (PES I).

Figura 1 - *Creche e Centro de dia da ASSCDR*



Fonte: Google Maps.

A Creche, suprarreferida, localiza-se na Avenida Padre António Rodrigues Pimentel, nº 418, 4560-755, Rans. Assume-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tratando-se de uma instituição privada de utilidade pública, desenvolvendo atividades de solidariedade social e económicas em domínios com a segurança social, a saúde e a educação.

Tendo em conta os dados disponibilizados no Instituto Nacional de Estatísticas, os censos de 2021 patentearam que a freguesia onde a instituição de acolhimento se encontra inserida, Rans, tem 1804 habitantes e considerando as necessidades da população desta freguesia, bem como as das freguesias vizinhas, a instituição de acolhimento tem como respostas sociais: serviço de apoio domiciliário, centro de dia e centro de convívio, centro lúdico académico, CATL e creche.

Estruturalmente, o espaço físico da creche dispõe de cerca de trinta metros quadrados, em piso térreo. Dada a recente construção do edifício, e uma vez que foi construído de raiz para este efeito, a creche dispõe das adaptações necessárias para o acolhimento de qualquer criança, independentemente das suas necessidades físicas.

Dentro dessa estrutura temos um total de 3 salas, destinadas a cada grupo de crianças. Estas encontram-se todas equipadas com material destinado ao trabalho pedagógico e não pedagógico, ainda que não comportem de acesso à *internet*. Existem ainda duas salas

destacadas para o dormitório e a sala-berçário. A creche inclui ainda espaços direcionados para o uso do pessoal docente e não-docente, como é o caso do escritório e da copa. Um espaço polivalente e as casas de banho são incluídos neste projeto que estão ao dispor de todos os intervenientes. Sem esquecer a fase pandémica que estamos a atravessar, ressalvo um espaço destinado para efeitos de isolamento. Nestes pressupostos, e dada a polivalência dos espaços da creche, procedeu-se à alteração da utilização dos espaços, tornando-os assim mais seguros para todos.

Dispõe, igualmente, de uma cozinha, onde são confeccionadas as refeições, e dois refeitórios destinados ao consumo das mesmas. Destaco a oferta da creche ao nível das refeições, uma vez que estabelecem uma ementa normal com a possibilidade de ser adaptada, indo ao encontro das necessidades do seu público-alvo.

Desta forma, creio que as instalações físicas da creche são bastante amplas, com bastante luz natural, com os equipamentos necessários para o trabalho letivo e não letivo e adequadas para as faixas etárias destinadas.

O espaço exterior, à volta de todo o centro, oferece às crianças a possibilidade de brincadeiras livre e um parque infantil; este espaço é partilhado com as restantes respostas sociais presentes na instituição de acolhimento. As instalações são consideradas polivalentes, não sendo unicamente reservadas ao que normalmente são destinadas.

No que concerne aos recursos humanos, o corpo docente é constituído por duas educadoras responsáveis pelos grupos das crianças, sendo que uma das educadoras é responsável por dois grupos de crianças, uma professora de psicomotricidade e uma professora de *yoga*. Relativamente ao pessoal não docente, dispõem de uma diretora técnica deste contexto, cinco assistentes operacionais, um motorista, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma assistente de serviços gerais. Neste sentido, acredito que esta resposta social está munida de elementos suficientes para um bom funcionamento da creche.

1.1.2 A sala dos “Laranjinhas”

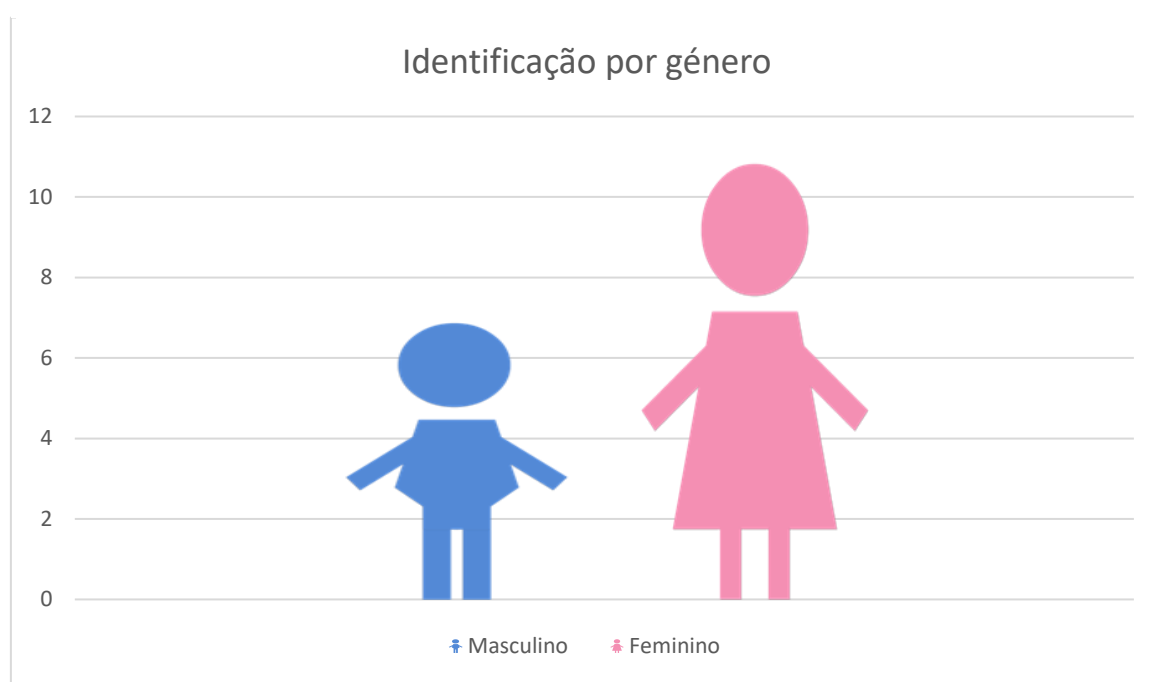
Na valência de creche, no decorrer do PES I, tive a oportunidade de desenvolver as minhas práticas pedagógicas na sala dos dois anos, denominada sala dos “Laranjinhas”, fazendo referência à cor da bata utilizada.

O atual número de elementos constituintes do grupo era de dezassete crianças, todos com dois anos, sendo assim considerado um grupo homogéneo. Ainda assim, o trabalho realizado com o grupo tenta dar respostas às necessidades individuais de cada criança, pois nestas faixas etárias, apesar de idades similares, os padrões de desenvolvimento

podem ser diferenciados. Neste seguimento, considerando as diferentes fases dos elementos do grupo, uma vez que a homogeneidade só representa as idades dos alunos, assistimos diariamente a uma grande diversidade de experiências, de vivências, estádios de desenvolvimento e de partilhas entre todos e todas. Deste modo, a dinâmica entre todos os elementos é bastante rica.

Relativamente à identificação de género, a predominância do grupo é do género feminino, com dez elementos. Os elementos do género masculino são sete, conforme se sistematiza na tabela seguinte:

Tabela 1 - *Identificação por género, na creche*



Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à organização da sala dos “Laranjinhos”, esta ia ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Assim sendo, a sala organizava-se em três grandes espaços: o dormitório, um espaço amplo e um espaço com mesas e cadeiras.

Sobre as crianças, creio que é fulcral mencionar que, para a faixa etária em apreço, eram considerados bastante autónomas e perspicazes. À data da realização deste estágio, todos os alunos já se deslocavam sem dificuldade. No que respeita à higiene pessoal, apenas quatro ainda tinham fralda, sendo que já começavam a demonstrar alguns sinais de que estariam a ficar prontos para o desfralde. Os restantes elementos do grupo, eram bastante autónomos nas idas à casa de banho. Quanto à realização das refeições, todos os elementos

do grupo revelavam bastante destreza na própria alimentação, não carecendo da ajuda de nenhum adulto, apenas de orientação.

A respeito da linguagem, as crianças eram muito comunicativas e, apesar de algumas dificuldades apresentadas, a maioria conseguia expressar bem os seus desejos e necessidades. No seio do grupo, existiam crianças com dificuldades ao nível da articulação, dicção e expressão, mas compreendiam tudo o que lhes era dito. O vocabulário e as construções frásicas eram próprios da idade e estavam a ser trabalhados de acordo com as idiossincrasias de cada um. No que respeita à motricidade ampla, a *performance* das crianças revelava-se bastante ágil e autónoma, conseguindo realizar desafios propostos pela educadora e demonstrando competências de ajuda com diversos elementos da turma.

As atividades de maior interesse surgiam no âmbito da Educação Artística, visto que este grupo era bastante criativo e valorizava as dinâmicas estabelecidas relacionadas com a dança, o *role-playing*, o jogo simbólico e a pintura. As histórias e os livros também representavam outras preferências das crianças, sendo os recursos mais utilizados nas dinâmicas estruturadas pela Educadora. No fundo, entendo que as crianças demonstravam interesses em várias áreas, com maior destaque para as atividades com elevado envolvimento físico, tal como é esperado para a idade.

De uma forma geral, creio que todas as crianças se encontravam adaptadas às rotinas da creche, apresentando comportamentos que podiam ser caracterizados como favoráveis ao desenvolvimento integral. Analisando todos os aspetos, acima apresentados, considero que o grupo apresentava bastantes potencialidades a nível relacional, da curiosidade e do interesse nas atividades.

1.1.3 Reflexão sobre a Creche

No seguimento da abordagem da valência, presumo que chegou a altura de ponderar sobre o meu percurso em PES I, que representou o primeiro estágio realizado no âmbito do mestrado profissionalizante.

Iniciei o meu estágio com dois sentimentos muito presentes. O sentimento de responsabilidade, que me acompanhou em todo o meu percurso académico e a expectativa. Não obstante já ter realizado outros estágios, no decorrer da licenciatura, a verdade é que lhes foi conferido um carácter mais direccionado para observação, dado que as práticas pedagógicas foram condicionadas pela Covid-19. Assim, a minha principal preocupação

relacionava-se com o lugar que iria ocupar no contexto e de que forma a minha presença poderia ser, ou não, vantajosa no quotidiano das crianças e de quem me recebia.

Considero o primeiro dia de estágio como o mais significativo de todos, uma vez que me senti muito bem acolhida e integrada pela Educadora e pelas assistentes operacionais. O primeiro contacto com o grupo foi bastante positivo, na medida em que os elementos deste eram muito comunicativos e demonstraram grande curiosidade pela minha presença. Resultado num acolhimento, que considero o mais caloroso de todas as experiências de estágio, as minhas dúvidas e inquietações iniciais dissiparam-se, dando lugar a questões relacionadas com a intencionalidade da prática pedagógica neste enquadramento.

A primeira reflexão deste contexto consubstancia-se na importância da rotina para o bom-funcionamento desta valência. Cedo, apreendi que o estabelecimento e o cumprimento de uma rotina, adequada ao grupo, representava uma das principais estratégias para o sucesso do mesmo. É sabido que “a segurança sentida ao conhecerem a organização da rotina proporciona às crianças autonomia e necessidade de aprender como se processa cada momento, permitindo-lhes assim sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” (Zalbaza In Gonçalves, 2015, p.16). Nesse sentido, para além das vantagens que confere às crianças, para mim, a rotina foi, também, substancial para a minha integração e, no fundo, para a compreensão das maiores necessidades do grupo.

A caracterização do contexto foi essencial para entender os objetivos das práticas. E, nesse sentido, recorreu-se ao Manual de Processos-Chave da Creche como documento fundamental e enquadrador para um melhor entendimento do papel desta oferta na vida da criança e o próprio papel do Educador. Assim, reflito sobre a importância da relação pedagógica que se estabelece nesta valência, uma vez que entendo que a creche é um trabalho com intencionalidade pedagógica, que se sustenta na parte afetiva.

Ao longo do estágio, adequar os meus objetivos à idade do grupo foi o maior desafio que enfrentei, uma vez que não existe nenhum documento orientador das aprendizagens para estas faixas etárias. Neste sentido, indo ao encontro do documento utilizado pela Educadora Cooperante, recorri às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, doravante designadas de OCEPE (2016), sem esquecer os interesses do grupo, como base das minhas propostas. Ainda assim, o ato de planificar para um grupo de crianças de dois anos revelou-se extremamente exigente e estimulante.

As minhas propostas de trabalho assentaram, essencialmente, na exploração de livros infantis, uma das preferências dos alunos. Ainda que entenda a importância da diversidade dos recursos pedagógicos, o momento diário de leitura fazia parte da rotina do grupo,

conferindo-lhes a segurança em todas as atividades propostas. Assim, destaco a interdisciplinaridade, visto que apesar dos livros serem o ponto de partida, as práticas encetadas tentaram sempre relacionar diferentes temáticas.

Para a consecução e sucesso das atividades levadas a cabo, a presença das assistentes operacionais foi fundamental, pois este trabalho colaborativo é essencial com crianças em idades tão precoces. Dadas as necessidades de todos os “Laranjinhos”, e de todas as crianças de idades semelhantes, a prática pedagógica, e o próprio contexto, devem ser idealizados com base em princípios colaborativos, visto que um só profissional não consegue responder aos múltiplos desafios e exigências de um grupo.

Globalmente, entendo que, apesar das dificuldades sentidas, o estágio em contexto de creche foi repleto de aprendizagens significativas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, entendo que a minha construção enquanto educadora/professora começou neste contexto. Nesta experiência tive a oportunidade de refletir sobre a importância da organização dos espaços, do planeamento das práticas pedagógicas, do envolvimento das famílias, entre outros aspetos que se revelam fundamentais em todos os contextos educativos. Assim, entendo que as incontáveis aprendizagens assentaram, acima de tudo, na velha máxima de que os docentes devem ter sempre o hábito de pesquisar, investir e refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

1.2 A Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, como a primeira etapa na entrada do processo educativo, visa proporcionar a cada criança um leque de oportunidades para que esta alcance um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, vindo-se a tornar um cidadão ativo na sociedade onde se encontra inserido, exercendo de aspetos relacionados com a sua autonomia, liberdade e solidariedade.

A Educação Pré-escolar, comumente designada jardim de infância, enquanto oferta educativa, apoia a família na educação da criança. Desta forma, a Educação Pré-escolar foi-se desenvolvendo ao longo da nossa história até aos dias de hoje, propondo-se responder às necessidades das famílias, quer a nível social como educacional, permitindo às famílias um local seguro, com vista ao desenvolvimento lúdico e educacional de cada criança.

Nesta linha de pensamento, e segundo as OCEPE (2016), podemos entender que esta oferta educativa representa um papel de extrema relevância na nossa sociedade, potenciando

a “promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (p.11).

Considerando que esta resposta abrange idades compreendidas entre os três anos e a entrada para a escolaridade obrigatória, esta é entendida como a primeira oferta educativa de carácter público, no sistema de ensino português.

Deste modo, é fulcral elucidar acerca dos objetivos inerentes a esta oferta que apontam essencialmente para a promoção e respeito da individualidade de cada aluno, baseando-se em valores de carácter democrático, de solidariedade, de igualdade, de liberdade e de autonomia, permitindo o desenvolvimento gradual de cada criança. Encontramos estes objetivos explanados nos princípios gerais pedagógicos, artigo 10º, da Lei-quadro 5/97, que apontam para a promoção do desenvolvimento social e pessoal de cada criança; fomentação da inserção da criança em diversos grupos sociais; contribuição de igualdade de oportunidades de aprendizagem; estimulação do desenvolvimento global de cada aluno; desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação; motivação para o pensamento crítico; oferta de um ambiente educativo seguro; conduta para a orientação da criança segundo as suas necessidades, incentivo para a participação de toda a comunidade educativa.

Ainda que já esteja subentendido, é a Direção-Geral da Educação que tutela a Educação Pré-escolar, tornando-a assim de acesso livre e sem custos a qualquer criança que viva no nosso país. Da mesma forma, toda a legislação que orienta esta oferta educativa é orientada pelo Ministério da Educação que estrutura, essencialmente, documentos basilares para a execução de práticas educativas o mais adequadas possível, tentando oferecer a todos os alunos a mesma igualdade de oportunidades.

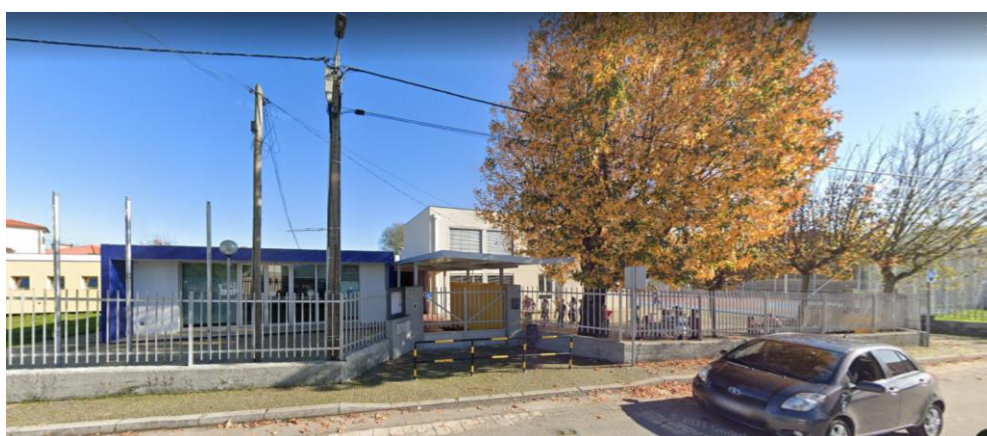
Na linha de pensamento da escola para todos, é importante perceber que a ideia de ensino individualizado é preconizada nos nossos documentos oficiais, uma vez que esta oferta educativa é pensada para todos, mas com vista a adaptações a cada contexto e a cada grupo, facilitando as múltiplas possibilidades de ação do educador, de forma a ampliar as aprendizagens das crianças.

1.2.1 O Jardim de Infância de Rio do Moinho

A Escola Básica de Rio de Moinho foi o estabelecimento de ensino eleito para a realização do estágio de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar, decorrido na PES

II. A escola, acima referida, situa-se na Avenida da Agrela – nº 755, pertencendo assim à freguesia de Rio de Moinho, no concelho de Penafiel. A escola em questão está integrada no Agrupamento de Escolas Penafiel Sudeste, um dos três agrupamentos de escolas pertencentes à influência geográfica da cidade de Penafiel. A obra da escola básica foi executada entre março de 2007 e maio de 2008 e foi inaugurada a 1 de junho de 2008 pelo Presidente da Câmara dessa altura, o Doutor Alberto Santos. A Escola Básica de Rio de Moinhos, presente na imagem incorporada em epígrafe, caracteriza-se como uma escola de carácter público, estando, naturalmente, inserida na rede de escolas públicas oferecidas no nosso país.

Figura 2 - *Centro Escolar de Rio de Moinhos.*



Fonte: Google Maps.

Considerando os dados disponibilizados no Instituto Nacional de Estatísticas, os censos de 2021 revelaram que a freguesia onde a instituição de acolhimento se encontra inserida, Rio de Moinhos, tem aproximadamente 2542 habitantes e considerando as necessidades da população desta freguesia, bem como as das freguesias vizinhas, o estabelecimento oferece uma resposta educacional de carácter público às crianças com idades compreendidas, essencialmente, entre os três e os 11 anos de idade.

A organização do espaço físico da escola encontra-se dividido no mesmo pavilhão. Esta dispõe de um total de 12 salas destinadas aos diferentes grupos de crianças, das salas mencionadas, oito salas são para o 1.º Ciclo e as restantes quatro para a Educação Pré-escolar. As salas são destinadas à realização de todo o trabalho pedagógico e não pedagógico, encontrando-se todas devidamente equipadas com material pedagógico, quadro e computador, com a possibilidade de acesso à *internet*.

A escola oferece ainda salas direcionadas para o uso do pessoal docente e não-docente. As refeições são confeccionadas na cozinha da escola, que possui um refeitório anexado e no qual se servem as mesmas.

No exterior, a escola reúne um espaço partilhado por todos os alunos da instituição, sendo este constituído por um campo de futebol, um parque infantil e espaço verde destinado a brincadeiras de carácter livre.

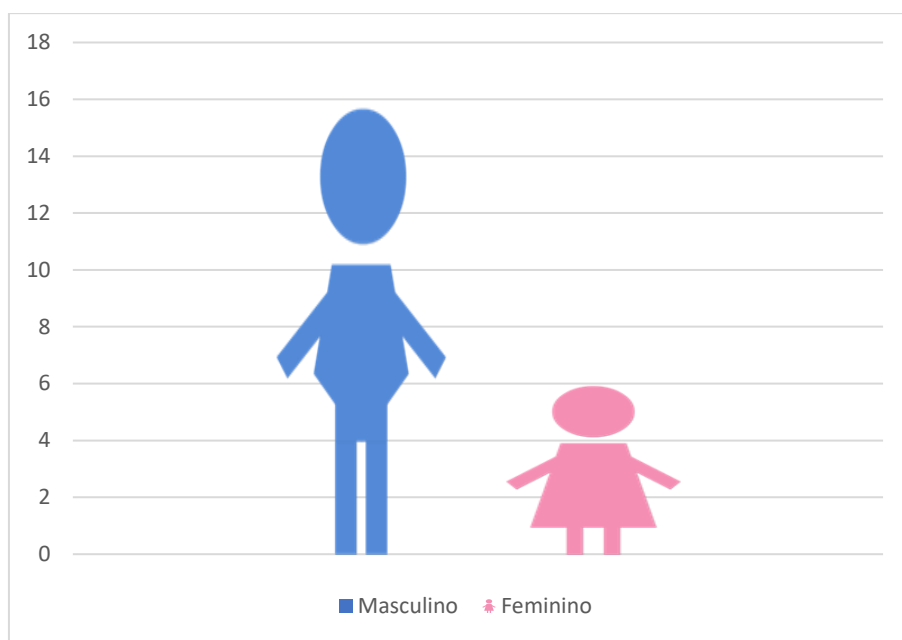
No que concerne aos recursos humanos, o corpo docente é constituído por duas educadoras responsáveis pelos grupos das crianças da Educação Pré-escolar, cinco professores do 1.º Ciclo, havendo uma docente que acumula a função de coordenação da instituição. Relativamente ao pessoal não docente, a instituição emprega oito assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma funcionária responsável pela biblioteca escolar.

1.2.2 A sala vermelha

Durante o meu percurso pela Educação Pré-Escolar, privilegiei a Escola Básica de Rio de Moinhos, para a sua realização.

A turma da sala vermelha era constituída por vinte e dois alunos. Dezas seis elementos do grupo eram do género masculino e os restantes seis do género feminino. Nesse sentido, destaca-se a predominância masculina, como podemos observar na tabela inscrita.

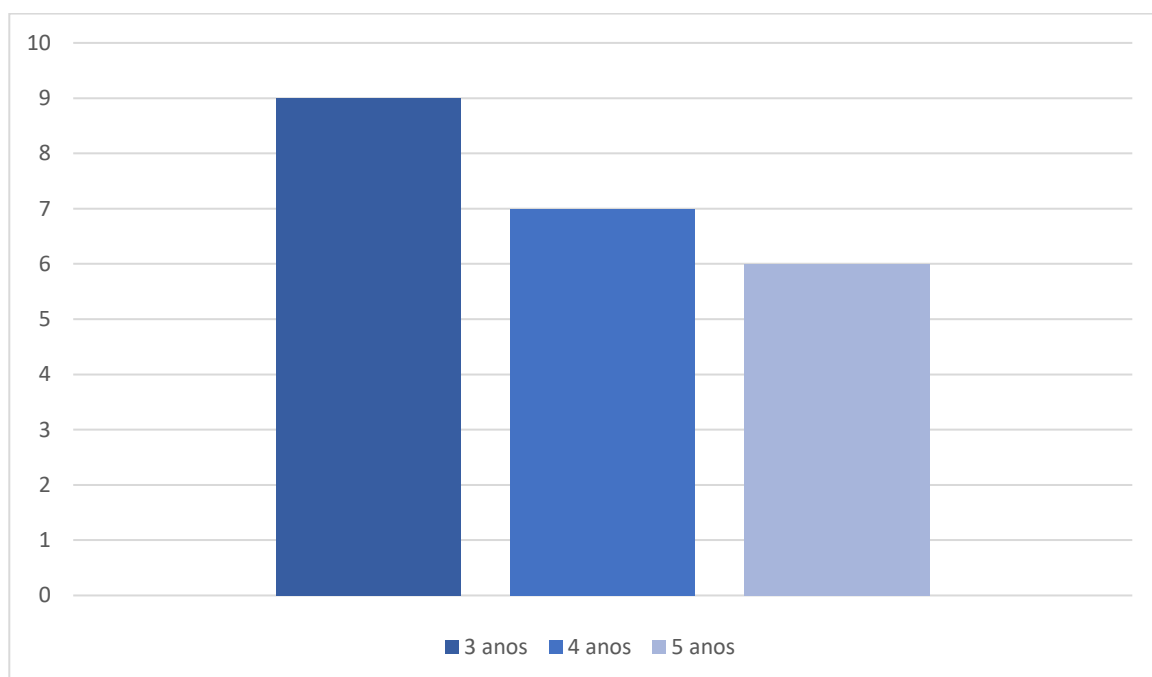
Tabela 2 - Identificação dos alunos por género.



Fonte: Elaboração própria.

Através da divisão das faixas etárias, a turma subdivide-se em três grupos, nomeadamente o grupo dos três anos, constituído por nove crianças, dos quatro, constituído por sete crianças, e dos cinco e seis anos, constituído por seis crianças. Na tabela inscrita, apresenta-se a turma dividida nos grupos suprarreferidos, notando-se, assim, o número de crianças em cada grupo.

Tabela 3 - Grupo de alunos por idades.



Fonte: Elaboração própria.

Dada a heterogeneidade das faixas etárias presentes, é necessário realçar que os anos de frequência do pré-escolar, nesta sala, não são naturalmente os mesmos para todos, havendo casos de crianças a iniciar este percurso, outras crianças em continuidade e outras a terminar.

Na generalidade, considero que a grande maioria dos elementos do grupo se encontrava bem-adaptado à rotina da Educação Pré-escolar, existindo dois alunos em fase de adaptação durante o meu período de estágio. Encontrei como potencialidades do grupo o interesse pela maioria das atividades propostas, bem como por todas as áreas de conteúdo.

Também de forma global, o grupo era bastante assíduo e pontual, o que permitia o desenvolvimento individual de cada um e do próprio grupo. No que concerne às principais dificuldades identificadas, estas relacionavam-se principalmente ao nível da linguagem, com destaque na vertente expressiva, dificuldades de atenção/concentração e algumas dificuldades na aquisição e cumprimento das regras. Creio que nas principais dificuldades encontradas existe uma relação com o meio onde as crianças se encontram e com a fase pandémica que estamos a viver.

Este estágio decorreu no início de 2021, período coincidente com a fase de isolamento que o país atravessava. Como alternativa às práticas educativas presenciais, encontrou-se na tecnologia um recurso viável para dar continuidade ao trabalho que estava a ser construído com os alunos, obrigando a que o recurso da tecnologia aumentasse de forma exponencial nas nossas escolas e na vida dos alunos. Posto isto, a grande maioria das minhas propostas de trabalho foram desenvolvidas de forma síncrona, o que me proporcionou uma oportunidade diferente da que normalmente seria expectada. Nesse sentido, creio que é importante mencionar que o sucesso deste estágio ficou dependente dos familiares dos alunos, que se mostraram sempre disponíveis para auxiliarem os educandos nas minhas dinâmicas.

Relevo ainda sobre as semanas de estágio presenciais, que foram bastante ricas, e fizeram uma enorme diferença no meu percurso formativo. Ainda assim, importa destacar que foi fulcral que se encontrassem estratégias que permitiram a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem, potenciando também a ligação entre a comunidade envolvente e permitindo que os laços criados não se dissipassem numa altura tão complexa como a que estávamos a atravessar.

1.2.3 A reflexão sobre o JI

Resultante do estágio realizado em contexto de Creche, esperava ansiosamente pela entrada na Educação Pré-escolar. No entanto, esta prática não chegou como seria desejável, visto que coincidiu com o período de confinamento estipulado pelo Governo.

Perante o novo desafio a enfrentar, refleti sobre a necessidade de evolução da escola e da própria formação de professores. Numa época em que a sociedade está em constante evolução é essencial que se comece a refletir sobre o paradigma atual da educação. Isto é, as necessidades dos alunos da atualidade são, naturalmente, distintas das dos alunos do passado recente da história do nosso país. No decorrer deste estágio, entendi que é urgente considerar as novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem. Ora, se durante a pandemia se exploraram as potencialidades através do ensino a distância, é essencial que se estruturam práticas para que os alunos consigam desenvolver competências digitais.

Apesar das dificuldades sentidas na utilização das novas tecnologias, destaco a vontade dos alunos, e respetivos familiares, participarem ativamente nas minhas propostas via plataforma da escola. Estas propostas foram maioritariamente desenvolvidas no âmbito da Expressões, uma vez que as restantes práticas acabavam por ficar condicionadas ou comprometidas pela escassez de material ou interrupções na *internet*.

A experiência em contexto presencial, ainda que tenha sido num período bastante reduzido, revelou-se bastante vantajosa para a minha formação profissional. Apesar de o meu contacto inicial, via plataforma, ter sido bastante positivo, a verdade é que o contexto presencial confere ao processo de ensino e de aprendizagem um maior leque de oportunidades de construção de conhecimento. A presença na escola é potenciadora do estabelecimento de relações que podem ficar comprometidas se não forem exploradas de forma conveniente e estruturadas nas práticas digitais.

Assumo que este contexto foi o mais desafiante e o que me proporcionou os mais obstáculos e, consequentemente, maiores aprendizagens. Para terminar, cito António Nóvoa (2020), que numa recente conferência sobre esta fase que estamos a passar representa a minha idealização sobre a mesma, defendendo que é sempre melhor fazer alguma coisa, no que respeita às tentativas de encontro de respostas, do que baixar os braços e abandonar os alunos. Ou como refere: “Não podemos abandonar os alunos em altura de pandemia. Não podemos fazer-nos ausentes nesta situação. São os alunos mais vulneráveis que precisam de nós”.

1.3 O 1.º Ciclo

Em Portugal, a escola é tutelada pelo Ministério da Educação. Desta forma, as grandes decisões são tomadas pelos responsáveis eleitos democraticamente no nosso país. Por conseguinte, toda a legislação que orienta esta oferta educativa é disponibilizada pelo Ministério da Educação, que estrutura, essencialmente, documentos basilares para a execução de práticas educativas o mais adequadas possíveis (DGE).

O ensino básico caracteriza-se por ser a primeira oferta do processo educativo de carácter universal, obrigatório e gratuito. Pressupõe-se que o ensino básico proporcione a todos os alunos do nosso país um leque de oportunidades com vista ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, vindo-se a tornar um cidadão ativo na sociedade onde se encontra inserido, exercendo de aspetos relacionados com a sua autonomia, liberdade e solidariedade (ME, 2004, p. 11).

Creio que para traçar uma visão abrangente sobre a educação no nosso país, é imprescindível abordar a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, que estabelece o quadro geral do nosso sistema educativo. Na lei em análise, explica-se que através do ensino básico se pretende “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, visando assim a igualdade de acesso e de oportunidades para todos os alunos, sem discriminação.

Esclareço agora que o ensino básico é constituído por três ciclos, nomeadamente o 1.º Ciclo, dividido em quatro anos de escolaridade, o 2.º Ciclo, dividido em dois anos, e o 3.º Ciclo, dividido em três anos de escolaridade. É primordial que os três ciclos mencionados sejam coerentes e sequenciais, visto que as aprendizagens construídas por cada criança nos determinados ciclos de ensino são fulcrais para o seu desenvolvimento nos ciclos subsequentes.

No entanto, para a conceção deste trabalho, importa aprofundar os estudos sobre o 1.º Ciclo. Estruturalmente, este ciclo é integrado pelas componentes do currículo de português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo (1.º e 2.º ano) e Inglês (3.º e 4.º ano). As áreas específicas do saber supramencionadas são basilares, daí usufruírem da atribuição da maior parte do tempo letivo no 1.º Ciclo. Além destas componentes do currículo, a tutela providencia ofertas educativas diferenciadas, como é o caso das Atividades de Enriquecimento Curricular e áreas de frequência facultativa (oferta complementar). A cada componente curricular são associados diversos objetivos que

se espera que sejam atingidos em cada um dos anos de escolaridade do 1.º Ciclo, preparando os alunos para os ciclos subsequentes e, no fundo, para a vida (DL 176/2014).

O passado recente do nosso país dá-nos conta de uma sociedade que se constrói e desenvolve num período pós-ditatorial. Assim sendo, o ensino básico, enquanto a primeira oferta educativa de carácter obrigatório, tem-se vindo a alterar desde os últimos anos, apoiando a família em diferentes vertentes no que respeita à educação de cada aluno. Desta forma, o ensino básico foi evoluindo paulatinamente até aos dias de hoje, propondo-se a responder às necessidades das famílias, quer a nível social e educacional, permitindo às famílias um local seguro e que vise o desenvolvimento lúdico e educacional de cada criança.

Deste modo, é fulcral elucidar sobre os objetivos inerentes a esta oferta que apontam fundamentalmente para a promoção e respeito da individualidade de cada aluno, baseando-se em valores de carácter democrático, de solidariedade, de igualdade, de liberdade e de autonomia, permitindo o desenvolvimento gradual de cada aluno (DL 55/2018).

1.3.1 O Centro Escolar de Penafiel

A instituição privilegiada para a realização dos estágios no 1.º Ciclo, em PES III e PES IV, foi o Centro Escolar de Penafiel, ilustrado na fotografia abaixo.

Figura 3 - Centro Escolar de Penafiel



Fonte: Google Maps.

O centro escolar integra o Agrupamento de Escolas Dom António Ferreira Gomes, de Penafiel. Encontra-se na Rua Abílio Miranda, nº 41, 4560-501, Penafiel. A data da inauguração do Centro Escolar foi a 7 de setembro de 2013, com um projeto da autoria do arquiteto José Bernardo Távora. É uma das escolas integrantes na rede de escolas públicas oferecidas no nosso país.

Através das informações recolhidas nos censos 2021, disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Estatística, residem na freguesia de Penafiel 15677 habitantes. Dos habitantes referidos, cerca de 2088 entram-se no grupo etário compreendido entre os 0 - 14 anos. Considerando as necessidades da população atual, a instituição em análise apresenta duas respostas educativas, ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo de escolaridade, que abrangem, essencialmente, crianças entre os três e os 11 anos.

Exercem funções docentes no 1.º Ciclo, 44 professores, 19 destes como professores titulares de uma turma, cinco no apoio educativo, dois de Inglês, 14 nas Atividades de Enriquecimento Curricular e três da Educação Especial, oito Educadoras de Infância e 13 assistentes operacionais.

A escola estrutura-se em dois andares, completando um total de 12 500 metros quadrados. No total a escola dispõe de 30 salas e atualmente é frequentada por cerca de 530 alunos. O jardim de infância tem destinadas seis salas e as restantes ficam afetas ao 1.º Ciclo. Independentemente da valência da oferta educativa, todas as salas se encontram equipadas com material interativo e com acesso à *internet*. Os restantes materiais que compõem a sala vão ao encontro das necessidades específicas de cada turma. Considerando o número de trabalhadores da escola, o espaço oferece ainda salas, para o pessoal docente e não-docente, gabinetes de reuniões e de convívio.

Para completar a estrutura da escola, temos ainda a biblioteca, integrada na rede de bibliotecas escolares, um posto médico, para prestar primeiros socorros, o espaço polivalente, casas de banho para os diferentes públicos-alvo e um pavilhão gimnodesportivo, onde também ficam situados os balneários, para a realização das aulas práticas de Educação Física e outras atividades que sejam destinadas a esse espaço. Na organização de espaços, destaco a cozinha, onde diariamente se preparam as refeições dos alunos e dos restantes trabalhadores, bem como o refeitório que é um espaço destinado ao consumo das refeições. O centro escolar tem ainda à disposição de todos os elementos do corpo docente e não-docente um parque de estacionamento coberto para uma maior comodidade de todos, com 52 lugares.

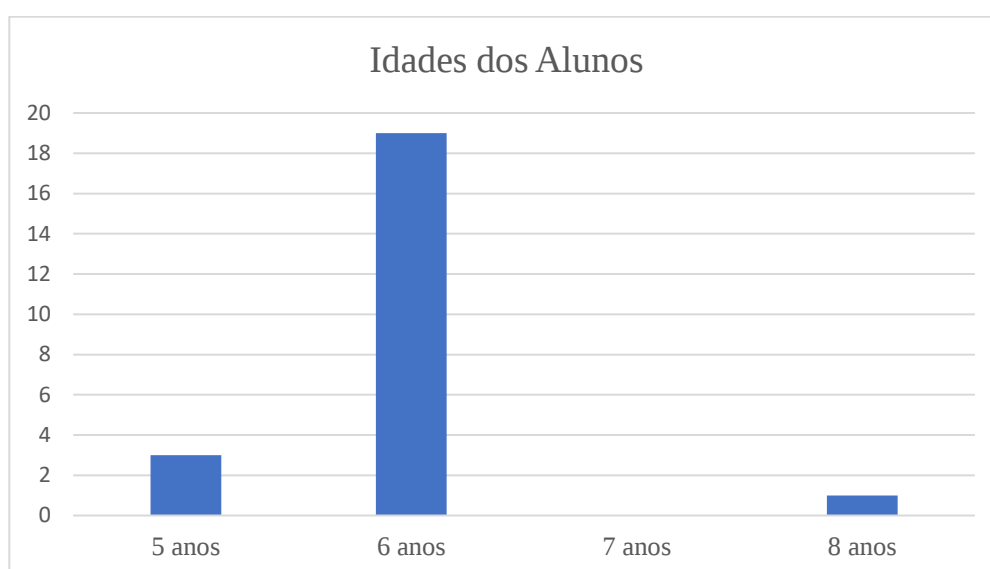
O espaço exterior é à volta de todo o centro, sendo dividido por zonas, nomeadamente o campo de jogos, dois parques infantis e as respetivas entradas do 1.º Ciclo e da Educação Pré-escolar.

1.3.2 O 2.º ano, do 1.º Ciclo

No decorrer do estágio da PES III, elegi uma turma de 2.º ano do Centro Escolar de Penafiel.

A turma é composta por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os cinco, com os alunos condicionais, e os oitos anos de idade, de um aluno adiou a entrada para o 1.º Ciclo. Deste modo, o nível de maturidade de todos os elementos da turma varia bastante, obrigando a que o trabalho realizado tente dar resposta às necessidades individuais de cada aluno.

Tabela 4 - Grupos de alunos por idades



Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à identificação de género, a distribuição é bastante equitativa, com doze elementos do género masculino e onze elementos do género feminino.

Quanto à vida dos alunos na escola, os almoços na cantina são pedidos apenas para quatro dos alunos da turma, contudo nem todos os alunos se encontram com a situação dos pagamentos dos almoços regularizadas. Os restantes elementos da turma almoçam em casa ou nos *ateliers* de tempo livre. Nos momentos que antecedem e sucedem o período letivo, há crianças que continuam no espaço do Centro Escolar, para a componente de apoio à família, vulgarmente denominada de prolongamento, que, dadas as restrições causadas pela pandemia, é exclusivamente requerida por alunos que comprovem a necessidade de ficar na escola em período não letivo, o que perfaz um total de dez alunos. Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular, apenas três alunos da turma estão inscritos nesta oferta. Na Educação Moral e Religião Católica, há apenas um aluno inscrito.

Tabela 5 - Tabela representativa dos alunos que frequentam o serviço de almoço, de prolongamento, AEC e EMRC

Serviço de almoço	Prolongamento só no período da manhã	Prolongamento só no período da tarde	Prolongamento nos períodos manhã e tarde	AEC	Moral
3	7	2	1	3	1

Fonte: Elaboração própria.

Identifico agora as necessidades individuais de saúde dos alunos da turma. Estas dificuldades e problemas traduzem-se em problemas visuais, problemas auditivos, articulação na linguagem, escoliose, epilepsia, intolerância à lactose, asma e alergias. Os alunos com estes problemas associados encontram-se devidamente acompanhados.

Na turma existe ainda o caso de um aluno com Espectro do Autismo e uma aluna com uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Destaco abaixo a importância das equipas multidisciplinares no desenvolvimento da criança, uma vez que a Cooperante se encontra em articulação com diferentes instituições e técnicos, no sentido de potenciar o desenvolvimento global de cada aluno. Numa época em que se preconiza a ideia de uma escola inclusiva, com base no Decreto-Lei 54/2018, estão abrangidos dois alunos, com medidas universais, seletivas e adicionais. Passa-se agora a enquadrar as medidas nos alunos da turma:

- As medidas universais são direcionadas aos alunos em questão, com o objetivo de, essencialmente, melhorar a participação e as aprendizagens;
- As medidas seletivas permitem que estes usufruam de uma intervenção pedagógica individualizada e diferenciada em pequeno grupo;
- Relativamente às medidas adicionais, os dois alunos são abrangidos por estas medidas, através de adaptações ao currículo.

Apesar da heterogeneidade dos alunos, a turma caracteriza-se, e destaca-se, pelos ótimos resultados escolares e pelas potencialidades que apresentam a nível relacional. Desta forma, o trabalho realizado ao longo deste semestre, apesar de desafiante, foi extremamente enriquecedor.

1.3.3 Reflexão sobre o 2.º ano do 1.º Ciclo

Todo o percurso de PES III ficou marcado por uma oportunidade de aprendizagem bastante positiva. O primeiro contacto com o 1.º Ciclo não podia ser mais vantajoso para a minha formação profissional. Tal como já havia mencionado na caracterização da turma, esta caracteriza-se pela heterogeneidade dos elementos, ainda assim as idiossincrasias dos alunos não afetam o bom aproveitamento global da turma, dado o trabalho que a Cooperante desenvolve todos os dias com a turma. Assim, ficou patente a ideia de que a diversificação nos recursos pedagógicos é uma necessidade, não só para enriquecer as práticas pedagógicas, como também para colmatar as carências dos alunos.

Fruto da minha observação e intervenção diversificada, recorro a Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) que nos elucidam sobre a relevância dos recursos pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos, afirmando que a diversidade dos materiais pedagógicos é primordial, uma vez que estes representam um pilar central na mediação pedagógica, consentindo o uso de diferentes inteligências. Isto é, a versatilidade dos recursos permite que o trabalho do docente seja flexibilizado, planificando em conformidade com as dificuldades e ritmos de cada aluno.

Aprendi que a adequação das práticas pedagógicas e a escolha dos recursos didáticos carece do conhecimento de cada um dos alunos. Assim, cada elemento da turma deve ser visto como um ser único, sendo respeitado nas suas capacidades e fragilidades, tendo sempre em vista a progressão global. A diferenciação pedagógica é fundamental no paradigma atual da escola, sendo fundamental que o currículo seja alcançável por todos. Os princípios base da diferenciação pedagógica dizem-nos que esta representa o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Perrenoud In Sá, 2001, p. 12).

Nestes pressupostos, compreendi que a escola não resulta de uma determinada fórmula, mas sim da adaptação das práticas pedagógicas aos contextos, respeitando e considerando todos os tempos e modos que cada aluno precisa ao longo do seu processo de ensino e de aprendizagem, surgindo a necessidade de se recorrer a diferentes estratégias e mecanismos mais proveitosos para a construção de significados (Zabalza, 1998).

As minhas práticas com o grupo foram implementadas conforme a calendarização com a Cooperante, ainda assim optei por manter sempre uma postura de observação-intervenção de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos. Diariamente, tive ainda a

oportunidade de acompanhar dois alunos com currículo adaptado às suas necessidades de aprendizagem, o que me permitiu entender que o processo de ensino e de aprendizagem deve conceber a liberdade de os alunos usufruírem de conteúdos, ritmos e metodologias de trabalho distintas, tal como defende Niza (1998).

Em suma, entendo que, para além de todas as aprendizagens efetuadas em contexto, esta PES contribuiu para a necessidade de pensar em práticas educativas mais humanizadas, que contemplem sempre as crianças no centro deste processo, uma vez que só desta forma me poderei tornar uma pessoa melhor para ser uma professora melhor, podendo assim (re)considerar e (re)pensar em todas as minhas decisões.

1.3.4 O 3.º ano, do 1.º Ciclo

No último estágio realizado na minha formação inicial, tive a oportunidade de acompanhar uma turma 3.º ano, do 1.º Ciclo, também no Centro Escolar de Penafiel. Desta forma, como já conhecia a instituição, o maior desafio relacionava-se com a turma.

A turma em questão compunha-se por 19 alunos. No que respeita à identificação de género, a predominância do grupo é do género feminino, com treze elementos. Os elementos do género masculino eram somente seis. A grande maioria dos elementos da turma nasceu em 2013, o que significa que as idades estão compreendidas entre os sete e oito anos, de acordo com o mês de nascimento.

Acerca da turma, é importante mencionar que é integrada por alunos com vidas familiares muito complicadas, que acabam por condicionar todo o percurso escolar. Assim, para caracterizar a turma, na minha perspetiva, é fundamental abordar a vida familiar dos alunos, uma vez que para conhecermos melhor as crianças é essencial entender a família onde elas estão inseridas, nomeadamente algumas informações sobre os seus elementos, a sua estrutura e as condições de funcionamento. Algumas famílias encontram-se destruturadas e sem uma vida profissional ativa e regularizada, resultando em alguns casos de negligência, quer ao nível da alimentação, quer ao nível dos cuidados e higiene pessoal. Destaco o sentimento de entreatajuda presente em toda a comunidade educativa na tentativa de dar melhores condições de vida aos alunos em questão.

Para além das condições familiares, quatro alunos encontram-se com diagnósticos que necessitam de especial atenção no processo de ensino e de aprendizagem. De uma forma resumida, os quatro alunos foram diagnosticados, respetivamente, com Síndrome de Chiari – Tipo I, Perturbação no Desenvolvimento Intelectual, Dislexia e Perturbação da

Hiperatividade e Défice de Atenção. Considerando as características e necessidades individuais de todos os elementos da turma, três alunos encontram-se ao abrigo do decreto da educação inclusiva usufruindo de um acompanhamento mais personalizado pela Professora de Educação Especial e uma Professora de Apoio.

Ao nível das aprendizagens, a turma apresenta bastantes dificuldades, contudo destaco a vontade e o esforço de todos os elementos na construção de conhecimentos. Os primeiros anos de escolaridade desta turma coincidiram com os períodos de medidas mais restritivas impostas pela pandemia decorrente da Covid, acabando por comprometer as aprendizagens iniciais da turma.

De uma forma global, entendo que todas as crianças se encontravam adaptadas à instituição e às rotinas da turma. Apesar de serem bastante conversadores na sala de aula, apresentam um conjunto de competências que, quando estimuladas, são bastante vantajosas para o desenvolvimento integral de cada um.

1.3.5 Reflexão sobre o 3.º ano do 1.º Ciclo

O último período de estágio coincidiu concomitantemente com o último semestre da minha formação inicial. Assim, a PES IV marcou o final de um ciclo muito importante na minha vida. Assumi este último desafio com uma enorme vontade de aprender e de fazer a diferença no contexto em que me encontrei inserida. A turma foi-me apresentada como um desafio extremamente interessante, dadas as idiossincrasias dos alunos. Assim, para dar respostas às necessidades individuais, tive que pesquisar bastante e recorrer às aprendizagens que realizei durante o meu percurso de formação.

Considero que diversificar nas propostas apresentadas se revelou muito vantajoso para atingir os meus objetivos e os de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, entendo que o sucesso deste estágio esteve sempre relacionado com as relações que estabeleci com todos os alunos. É com base nesta experiência que me consubstancio em Morales (2001) que considera que a relação pedagógica não pode ser meramente uma relação de afetos e proximidade, nem pode ter apenas em vista o objetivo da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o autor mencionado explica que

a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que

necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. (p. 49)

Com base nesta perspectiva, priorizei o desenvolvimento de relações de confiança, uma vez que a turma necessitava desta primeira abordagem. Apesar de o objetivo pedagógico estar sempre presente, a turma é bastante carente ao nível dos relacionamentos interpessoais, entendi que seria vantajoso começar por conhecer o grupo e dar-me a conhecer para ganhar a confiança dos alunos e motivá-los para a minha presença e para o processo de ensino e de aprendizagem.

Generalizando, a entrada para a escola traduz-se num dos primeiros contactos fora do ambiente familiar. Nestes pressupostos, assume-se com naturalidade a procura das crianças, em ambiente escolar, por alguém que lhes transmita a confiança semelhante à dos seus adultos responsáveis. Reitero a ideia anteriormente defendida em Post e Hohmann (2007) que afirmam que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e mães ou educadores [e professores] ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe” (p.32). É neste sentido que é essencial que os professores sejam capazes de potenciar a relação pedagógica desenvolvida com os alunos para que estes acompanhem esta mudança com a devida naturalidade e tentar retirar, a partir desta relação, as maiores vantagens para o processo de ensino e de aprendizagem.

Na linha de pensamento anterior, elucido que os adultos presentes em sala de aula são tidos como elementos de proteção e cabe ao Professor conseguir transformar essa relação de confiança do aluno numa relação com um objetivo pedagógico. Fernandes (1990) afirma que a eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva. Assim, fundamentei todo o meu estágio numa participação humanizada.

Deste modo, ao longo deste último estágio, entendi a importância de o trabalho docente ser dialético e multilateral, considerando todos os atores do processo educativo. Ser professor não é ensinar, ser professor é ter disponibilidade para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, sem que nunca esqueça que o processo de ensino e de aprendizagem deve assentar numa relação pedagógica saudável.

Reflexão das PES

As PES assumiram-se como marcos extremamente importantes na minha formação enquanto educadora/professora e contribuíram significativamente para a minha formação pessoal. Neste sentido, de forma a encerrar este capítulo, entendo que é relevante refletir sobre as aprendizagens realizadas nos diferentes contextos. É certo que o trabalho docente representa um desafio constante, visto que cada aluno deve ser entendido como um só. Assim, a escola da atualidade e o paradigma atual da educação devem contemplar as novas necessidades da sociedade.

Creio que no final de cada um dos estágios realizados desenvolvi um conjunto importante de competências em que pretendo alicerçar as práticas profissionais futuras. Desta forma, o contributo de cada cooperante e de cada aluno foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A mudança de paradigma que a escola atravessa destacou-se nos diferentes contextos, uma vez que a minha conceção de escola enquanto aluna diverge da dos alunos da atualidade. Assim sendo, o papel do professor “deve ser um mediador do conhecimento, deixando os alunos desenvolver competências e habilidades durante o processo de ensino-aprendizagem” (Costa, 2019, p. 45). É no sentido da citação anterior que é essencial que os professores sejam capazes de abranger diferentes áreas de competências para um bom desempenho profissional. (Ceitil, 2006).

Ao longo destes dois anos de mestrado, construí aprendizagens que não poderia construir se não tivesse a oportunidade de coabitar nos diferentes cenários educativos.

Dadas as idiosincrasias dos alunos dos dias de hoje, a criatividade é uma competência fulcral para que se complementem as práticas tradicionais. Isto é, as novas abordagens à implementação do currículo não se devem sobrepor às mais tradicionais, estas devem coexistir na sala de aula para potenciar as aprendizagens dos alunos. A capacidade de inovação deve ir ao encontro dos objetivos a atingir, para que valorize efetivamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Destaco a relevância da capacidade de comunicação, que representa a base do trabalho docente. Assim sendo, a comunicação bilateral deve ser tida em conta, para o desenvolvimento de relações pedagógicas saudáveis. Relevo ainda sobre as diferentes formas de comunicação, de carácter verbal, não verbal e escrito, que devem ir ao encontro do público-alvo para que a mensagem seja transmitida com sucesso.

Aprendi que ser estudante nesta área tão nobre, a Educação, nos imprime a responsabilidade de investir continuamente na formação académica e pessoal para que esta se traduza a nível profissional no melhor desempenho possível para mim e para os que me irão acompanhar no futuro. Assim, a responsabilidade e o rigor devem acompanhar sempre o trabalho dos professores.

A importância de se humanizar a escola e as práticas educativas foi a principal aprendizagem, visto que não se podem conceber práticas educativas sem considerar que o público-alvo são crianças. Assim sendo, o pensamento crítico e reflexivo deve acompanhar diariamente o trabalho docente, sempre com o objetivo de melhorar e adequar as propostas e estratégias de trabalho. Neste sentido, a empatia pelos alunos e por toda a comunidade educativa e a liderança foram competências fundamentais desenvolvidas para humanizar as minhas práticas.

Em suma, foram muitas as aprendizagens efetuadas quer nas PES, quer no ISCE Douro. O contacto com as diferentes práticas, cooperantes e alunos permitiu-me refletir sobre as minhas maiores dificuldades e tentar transformá-las em aprendizagens. Assim, acredito que estas etapas, de prática supervisionada, se tenham constituído como das mais importantes em todo o meu percurso académico, uma vez que o contacto com os diferentes grupos nunca será olvidado. Estar em contacto com diferentes abordagens e materiais pedagógicos revelou-se uma mais-valia para o meu futuro como futura docente. A vontade de aumentar a diversidade das minhas pesquisas e alongar o investimento no meu futuro profissional seria muito menor sem estas oportunidades de estágio. Citando Afonso e Roldão (2005), um profissional na área da educação deve investir no seu desenvolvimento pessoal e em diversas competências que o tornem um melhor profissional, sobretudo com uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. E por isso e para isso, sinto que será crucial ser sensível ao outro e acolhê-lo num permanente exercício de alteridade.

Parte II - Componente Investigativa

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A escola da atualidade

O ensino e o propósito da profissão docente acompanham a evolução da história da humanidade. Costa et al. (2014) explicam que o processo de ensino e de aprendizagem surgiu preliminarmente do desenvolvimento da escrita, com o objetivo de dar resposta às necessidades que os nossos antepassados tinham de aprender e de assegurar as gerações seguintes.

Consequentemente, a história do ensino foi-se alterando para conseguir acompanhar as mudanças da sociedade, decorrentes da necessidade de estruturação e divisão de tarefas após a complexificação da mesma. Nesse sentido, a aprendizagem feita no seio familiar não era suficiente para garantir a formação dos elementos mais jovens, nem para dar continuidade à reprodução e evolução do próprio contexto, o que levou à idealização da educação escolar (Santos, 1999). O período da Idade Médica destaca-se como fundamental, visto que nessa época a escola deixou de servir exclusivamente os objetivos do Clero e passou a responder às carências da sociedade, tornando-se mais propensa para o desenvolvimento das atividades comerciais, surgindo assim a escola de “massas” (Filho, 2003).

É certo que a sociedade se encontra em constante evolução e os paradigmas educacionais também se foram alterando até aos que vemos na atualidade. A escola dos dias de hoje, enquadrada historicamente no período contemporâneo, acaba responder a diversos desafios resultantes da heterogeneidade dos indivíduos que constituem as nossas sociedades, visto que, em contexto escolar,

é possível conviver com uma diversidade de estudantes: homossexuais, heterossexuais; brancos, pardos, negros e índios; brasileiros, haitianos, senegaleses e siberianos; católicos, evangélicos e ateus; filhos de pedreiros, filhos de advogados, filhos de agricultores, filhos de presidiários; deficientes auditivos, deficientes visuais, deficientes físicos e alunos sem nenhuma deficiência. Como lidar com tantas particularidades?. (Diesel et al., 2016, p. 101)

Para Diesel et al. (2016) é no sentido da questão anteriormente colocada que se afigura a necessidade de se (re)pensar na oferta educativa existente, uma vez que os alunos de hoje são distintos dos de há 40 anos. Então, é necessário considerar que as escolas e a própria sociedade se organizam de formas diferentes, havendo espaço para diversos posicionamentos em relação à abordagem do currículo, aos ambientes educativos e aos perfis dos atores da comunidade educativa. Desta feita, é essencial que a escola se reconfigurar de forma a acompanhar a sociedade atual.

1.1 Os professores do século XXI

À semelhança do que acontece na escola, os professores e os alunos foram assumindo diferentes posições em ambiente educativo.

Durante muitos anos, o professor assumiu o papel principal no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, nos dias de hoje, ser professor em pleno século XXI representa um dos trabalhos mais complexos na área da educação, pois deve atuar enquanto agente educativo, sem descurar nenhuma das suas responsabilidades burocráticas e relacionais. Nesse sentido, para se caracterizar a profissão docente é necessário considerar todas as responsabilidades que lhes são inerentes.

Para Loureiro (2013), é irrealizável definir esta profissão sem que seja associada aos conceitos de continuidade, rigor e tentativa, uma vez que são conceitos imprescindíveis para que o desempenho profissional seja adequado. Nesse sentido, o autor mencionado defende que

ser professor é amar o seu trabalho, transbordando esse sentimento para a sua prática, alcançando e cumprindo os objetivos e competências explícitas da sua função, procurando sempre estabelecer uma relação positiva com os seus educandos, fortalecendo desta forma o processo de ensino-aprendizagem de cada um deles. (p. 17)

Na época atual, os elementos do corpo docente enfrentam múltiplos desafios no seu quotidiano profissional. Ainda assim, é essencial que sejam capazes de assumir o compromisso do seu trabalho, com o objetivo de potenciar, ao máximo, o desenvolvimento integral de todos os alunos e, consequentemente, do contexto onde se encontra inserido.

Considerando a complexidade abordada até agora, o Decreto-Lei n.º 241/2001 vem orientar as práticas profissionais dos professores, versando sobre o perfil de desempenho desejado ao docente. No documento referido, e centrando a análise no papel do professor do 1.º Ciclo, são elencados um conjunto de princípios que os professores devem considerar na profissão. Assim, ao nível do desempenho profissional, de grosso modo, o professor deve:

- Participar ativamente no desenvolvimento do projeto curricular da escola;
- Organizar, desenvolver e avaliar o trabalho desenvolvido por cada aluno de forma a potencializar a aprendizagem;
- Utilizar conhecimentos prévios dos alunos;
- Articular as aprendizagens com as que tiveram no pré-escolar e no ciclo que vão frequentar de seguida;
- Promover a autonomia dos alunos;
- Desenvolver interesses além da nossa cultura e fomentar a ideia de respeito pelos outros e deve promover a participação dos alunos nas mais variadas atividades para que este se torne um melhor cidadão;
- Gerir o currículo e todas as componentes que o constituem.

Em conformidade com o documento apresentado e os princípios referidos, Vasconcelos (2009) destaca a importância da consciencialização do papel do professor, sustentando que este

não se pode reduzir à indução em práticas estabelecidas, mas deve também contemplar a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, ler o ambiente, procurar recursos locais, propor-se como um recurso para os outros, negociar significados. Aprender “para” e aprender “em” confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional. (p.131)

Com base no documento orientador, o trabalho docente é de uma elevadíssima complexidade, havendo cada vez mais a necessidade da sua valorização. É certo que as experiências no 1.º Ciclo podem marcar todo o percurso escolar da criança e de todos os núcleos que a acompanham. Nesse sentido, a prática docente deve ser pensada em conformidade com toda a comunidade educativa, considerando sempre o superior interesse

dos alunos, visto que o professor da atualidade não pode continuar a ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Julgo que, através da nova perspectiva de educação, a escola deve ser entendida num local de pessoas, obrigando os elementos do corpo docente a humanizarem cada vez mais as suas práticas. Indo ao encontro da aceção de Freire (1996), quando refere que a “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (p. 65). Assim sendo, comungamos a ideia de que os professores são, acima de tudo, seres humanos com uma missão de extrema importância, que deve conciliar o amor à profissão e aos alunos com a ética, retidão e seriedade necessária, ou seja, impõem-se-lhe balizar as suas práticas em dois pressupostos basilares na sua prática: a solidariedade e a educação.

1.2 Ser aluno nos dias de hoje

Se ser professor no presente é distinto do que era no passado, ser aluno na atualidade é, por conseguinte, diferente também. Com base nas mudanças ocorridas na sociedade, os alunos deixaram de ser um elemento neutro ou inativo no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo múltiplos desafios para se desenvolverem de forma integral. É através da evolução dos paradigmas da educação que se alude ao reajuste dos papéis de todos os atores do processo educativo.

Assim, o aluno da atualidade, através da democratização da escola, deve desenvolver um conjunto de valores, competências e princípios ao longo do percurso académico, com o objetivo de se criar um patamar de desenvolvimento, para que as desigualdades que, inicialmente possam ser sentidas, se dissipem no final do percurso académico. Neste sentido, é fulcral que toda a comunidade educativa se adeque e se construam estratégias que munam os alunos com ferramentas para assumirem as exigências da sociedade atual.

Atualmente, a escola, ou pelo menos os normativos que enquadram as suas práticas, coloca os alunos no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Nestas conjeturas, com todas as ferramentas que os alunos têm ao seu dispor, numa sociedade da informação, a escola passa a ter uma diferente função, que é orientar a procura pelo conhecimento. O aluno tem ao seu dispor toda a informação necessária para uma aprendizagem mais autónoma e completa. Estimular a curiosidade é o primeiro passo para um trabalho de sucesso com os alunos. Face ao que foi dito, entendo que se a sociedade evolui a escola também tem que

evoluir, reconceptualizando-se e concebendo novas estruturas para aprendizagens mais significativas.

Ser aluno nos dias de hoje é ter responsabilidade sem desresponsabilizar o corpo docente. Alunos serão sempre alunos, as necessidades destes é que vão evoluindo com o passar dos anos. Comungando Martins e Veiga (1999), que passamos a citar: “aprender pressupõe um processo pessoal e ativo na construção de conhecimento” (p. 69), logo é ser aluno é um processo único, subjetivo e inacabado.

2. A cidadania

Ao longo dos últimos anos, a sociedade tem enfrentado um conjunto de mudanças que permitiram a sua evolução. É impossível debater a temática de uma sociedade sem que se relacione com a cidadania, dado que “a cidadania é tão velha como as comunidades humanas sedentárias” (Barbalet, 1989, p. 11). Nestes pressupostos, este conceito é quase tão antigo quanto a própria humanidade, passando por diferentes fases de definição e estudo. Face ao exposto, Ribeiro (2016) afirma que

conhecer a história e o conceito de cidadania através dos tempos traz a possibilidade de valorizarmos os diferentes saberes e fazeres do ser humano, além de entendermos um pouco mais sobre a aceção atual e a sua importância para a educação. (p. 64)

Etimologicamente, a palavra cidadania deriva do latim, nomeadamente da palavra *civitas*, que corresponde à palavra cidade e relacionado com o conceito de direitos que se atribuem aos cidadãos. À semelhança do que acontece com diversos conceitos, a definição de cidadania é de carácter polissémico, uma vez que a sua definição varia de sociedade para sociedade.

É impossível pensar numa sociedade democrática sem considerar o termo cidadania. Como descrito por Seixas (2020), a sociedade dos dias de hoje enfrenta um enorme desafio do “convívio de espaços com culturas, pensamentos e normas que diferem de cidadão/ã para cidadão/ã” (p. 12). Desta forma, é fulcral que sejam estabelecidas regras para garantir a coesão social. Nesse sentido, outro aspeto a referir por Seixas, baseando-se nos documentos da Comissão Europeia, é que a cidadania representa um conjunto de direitos e deveres implícitos a cada cidadão. Já nos estudos de Demo, presentes em Ribeiro (2016), a cidadania

define-se por “a competência histórica em termos de decidir e efetivar a oportunidade de desenvolvimento humano sustentado” (p. 64).

É no sentido das definições anteriores, que é fulcral capacitar todos os cidadãos para o exercício de uma cidadania ativa e consciente, tendo sempre em vista que a sociedade está dependente de uma educação que assente em princípios e valores que garantam sua harmonia, sustentabilidade e progressão.

A escola assume um papel de extrema relevância na formação de cidadãos, havendo a necessidade de se refletir e considerar políticas educativas que contemplem os direitos e deveres dos cidadãos numa determinada sociedade, visto que

crescente papel da sociedade civil na resolução de problemas que afetam os indivíduos a várias escalas, desde a local à global. Estes problemas podem ser de ordem política, social, económica ou ambiental e implicam que todos adquiram conhecimentos, desenvolvam competências e atitudes que lhes permitam participar ativamente num estado democrático. (Ferreira, 2001, p. 59)

3. A solidariedade no currículo

Ao longo dos últimos anos, o currículo em Portugal foi-se alterando e atualmente a visão da escola centra-se muito mais numa formação integral de vários saberes. A respeito do currículo, Roldão e Almeida (2018) dizem-nos que este se caracteriza por ser “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Outro aspeto referido pelas autoras é que este género de documento orientador surgiu com o desenvolvimento progressivo da histórica da escola, com “necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade” (p. 9).

É no sentido do conceito de currículo, que a evolução da escola deve acompanhar a sociedade, com o objetivo de dar resposta às suas carências. Assim, considerando o aluno e o mundo que o rodeia, cabe à escola assegurar o desenvolvimento integral dos alunos para que estejam preparados para a vida, não só num determinado contexto, mas sim em e para a sociedade. À data de hoje, com objetivo de dar resposta às necessidades atuais, o nosso currículo consubstancia-se em quatro documentos definidos no Despacho n.º 6605-A/2021:

- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Aprendizagens Essenciais;
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);
- Perfis profissionais/referenciais de competências (quando aplicáveis).

Para o 1.º Ciclo, importa-nos a leitura dos primeiros três documentos referidos.

Nos últimos anos a Cidadania veio a afirmar-se nos documentos orientadores do nosso país, tornando-se um foco no processo de formação integral dos alunos. Esta presença acaba por confirmar a relevância que a escola assume na intervenção para auxiliar na evolução de uma sociedade com carácter mais democrático e justo, ou seja, na formação de crianças e jovens com agência.

Desde logo, na Lei Bases do Sistema Educativo Português, a cidadania consagra-se como um dos princípios fundamentais a labutar no processo educativo. Ainda que como referem Trindade e Cosme (2019), as políticas educativas concederam maior ou menor importância a esta temática. Através do Decreto-Lei n.º 6/2001, a título de exemplo das políticas educativas mencionadas, a cidadania passou a ganhar um novo destaque, devendo ser integrada em todas as áreas curriculares. Com novos avanços na idealização do currículo, e com os compromissos assumidos por Portugal no âmbito da cidadania, acaba por surgir a ENEC.

A mesma é fruto de uma proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania e assenta

num conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (ENEC, 2017, p. 1)

A leitura da Declaração Universal dos Direitos das Crianças enfatiza a ideia de que estas são consideradas cidadãs com direitos e deveres, valorizando-se a formação desde a infância para o desempenho pleno de uma cidadania ativa (ENEC, 2017). Então, privilegia-se a escola para o desenvolvimento de competências para que os alunos consigam responder

às exigências da sociedade atual, convertendo a escola e a sociedade em ambientes mais democráticos e inclusivos.

Numa perspetiva comum, considero que globalmente a cidadania pode ser entendida como usufruto, na qualidade de cidadão, de direitos e deveres civis e políticos num ambiente de liberdade. E, tal como Gonçalves (2007), entendemos que é através da educação para a cidadania, que é esperado que se abordem os direitos e deveres dos cidadãos, sem esquecer a relevância do trabalho reflexivo sobre as práticas sociais, uma vez que defende que a educação “é o único modo de promover o desenvolvimento gradual de todos os seres humanos” (p. 269) e assim atingir os objetivos de mudança e evolução de sociedade.

Desta forma, o desenvolvimento e a construção da cidadania numa sociedade vem sendo proclamada desde cedo nos leques de competências e capacidades a serem trabalhadas em contexto educativo, tal como se preconiza no Decreto-Lei n.º 55/2018. A cidadania ganha forma nas escolas através da componente da Cidadania e Desenvolvimento (CD), a ser trabalhada em todos os anos de escolaridade. No 1.º Ciclo, a componente enunciada deve ser trabalhada transversalmente no currículo.

Figura 4 - Domínios da ENEC



Fonte: ENEC.

Como observamos na imagem anteriormente apresentada, a ENEC responsabiliza-se por um vasto número de valências, promovendo assim um desenvolvimento em diversas

áreas e, desta forma, dar resposta à diversidade emergente. Desta feita, com as variadas preocupações da educação para a cidadania, pretende-se suprimir as carências da sociedade, com o objetivo de contrariar o aumento de conflitos sociais (Tomaz e Simões IN Seixas, 2020), contribuindo para a construção de laços neste mundo “desenlaçado”.

Considerando que a CD abrange um conjunto de domínios a desenvolver, direciono a minha investigação para o 1.º grupo, na questão que se relaciona com os Direitos Humanos e, mais especificamente, com a solidariedade.

É certo que o conceito de solidariedade é bastante complexo, uma vez que a sua definição pode variar de contexto para contexto. Dadas as particularidades de significação, vários autores debruçam os seus estudos nesta temática. No que concerne à abordagem da solidariedade no currículo do 1.º Ciclo, espera-se que as práticas docentes consigam ilustrar a diversidade da comunidade do nosso país e do mundo, permitindo que os alunos potenciem as suas competências de reflexão, argumentação e decisão. Estas são fundamentais para que os alunos entendam que a vida em sociedade não é motivada apenas “pelo respeito unilateral, mas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela vontade de coordenar diversas atividades para benefício comum” (Fonseca, 2001, p.30).

O documento correspondente à educação para a cidadania a nível europeu, denominado “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa” (Eurydice, 2005), versa sobre a cidadania nas escolas do nosso continente, especificando que “o reforço da coesão social e da solidariedade no conjunto da sociedade constitui um dos objectivos dos responsáveis políticos de todos os países da Europa” (p. 13), aludindo à necessidade do trabalho conjunto das escolas de todos os países para a formação de cidadãos que permitam e contribuam para a evolução da sociedade europeia. Creio que este objetivo, ainda que restrito a nível europeu, abrange todos os países do mundo, uma vez que é através da colaboração de todos que podemos transformar o mundo num local melhor e mais justo para todos os seus habitantes, tal como homologa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF).

Neste sentido, cabe ao Professor explorar e trabalhar com os alunos a construção de valores morais e sociais, neste caso relacionados com a solidariedade, com vista ao desenvolvimento integral dos mesmos, permitindo que através desta evolução a sua integração na sociedade seja ativa e consciente. Espera-se, ainda, que os valores morais e sociais proporcionem ao aluno benefícios para o resto da vida, uma vez que este terá uma voz ativa na sociedade onde vive.

4. Metodologia de Trabalho por Projeto

Tal como se foi preconizando ao longo deste relatório, as necessidades da educação nas escolas portuguesas foram-se alterando ao longo dos anos, à semelhança do que aconteceu com a própria sociedade. Nesse sentido, as conceções de escola e das próprias práticas pedagógicas sofreram, naturalmente, várias alterações, visto que o paradigma atual visa uma educação mais centrada no aluno como construtor do próprio conhecimento, convocando-se e recorrendo-se, para o efeito, a metodologias mais ativas, particularmente à metodologia de projeto.

É cada vez mais recorrente a abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto, doravante designada MTP, em contexto laboral. Do mesmo modo, em contexto educativo esta forma de trabalho vem sendo apregoada, dadas as vantagens que poderá conferir ao processo de ensino e de aprendizagem. Ferreira (2009) é um dos autores que discute esta metodologia de trabalho em contexto escolar, patenteando o sentido de que “atualmente valoriza-se o trabalho de projeto nos vários setores da vida social e empresarial, mas também na própria educação escolar” (p. 144). E a este propósito, o autor suprarreferido nomeia os resultados positivos associados a esta forma de trabalho que, numa perspetiva de trabalho coletivo, as vantagens são diversificadas. Nesse sentido, Barbier (1993) entende que a MTP se caracteriza pelo seu caráter de trabalho coletivo, com base na pesquisa em contexto e por permitir que a teoria e a prática andem de mãos dadas no processo de ensino e de aprendizagem, onde os alunos acabam por construir e consolidar conhecimentos sobre os conceitos objetivados e outros que se poderão suceder no decorrer do projeto.

Face ao que foi dito, neste trabalho, realizado no âmbito da cidadania, como é o caso da investigação deste relatório, importa definir uma metodologia de trabalho que permita que o aluno seja ativo no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Almeida (2010), encontra na MTP características favoráveis para o desenvolvimento de atitudes de cidadania, uma vez que esta forma de trabalho

aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo. As tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania. (p.31)

É na linha de pensamento da citação anterior que este trabalho se sustenta na MTP, por se tratar de uma estratégia que permite que o aluno se desenvolva enquanto cidadão, que

é um dos objetivos patentes no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Na perspectiva de Harlen, presente nos estudos de Gonçalo (2011), os primeiros anos de escolaridade são privilegiados para a construção de conceitos e atitudes básicas, assim sendo, julgo ser crucial a exploração de projetos de solidariedade social nas escolas do nosso país.

Como já mencionado, são muitas as vantagens que se associam à metodologia em destaque. E tal como Castro (2012), entendemos que através do trabalho por projeto os alunos desenvolvem e fortalecem atitudes de autonomia, cooperação e respeito pelo outro, estas competências estão apontadas nos documentos orientadores que visam os objetivos a atingir pelos alunos ao longo do percurso escolar.

Ainda que não pretendamos sobrevalorizar ou desvalorizar qualquer metodologia de trabalho, Cortesão, Leite e Pacheco (2001) salientam que a MTP se diferencia das outras práticas pedagógicas, pois a participação em projetos estimula e contribui para uma construção de conhecimentos mais significativos para os alunos, pressupondo que

um projecto distingue-se de uma mera actividade de ensino aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Como tal, envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções. (p. 65)

Ora, assumindo as vantagens inerentes a esta forma de trabalho, consideramos essencial explorá-lo em contexto escolar, concretamente nesta investigação, uma vez que o permite um trabalho comprometido com os alunos e com os cooperantes explorando sempre a diferenciação pedagógica. Desta forma, a MTP surgiu como a estratégia para trabalhar com os alunos, pois pareceu-nos a metodologia mais coerente e ajustada para a consecução dos objetivos propostos.

Capítulo II – A investigação

1. Metodologia

Este relatório de final de mestrado, para além de dar conta de todo o processo de formação, centra-se numa investigação em educação. Assim sendo, no decorrer deste capítulo pretende-se plasmar todo o processo investigativo desenvolvido no âmbito da PES IV, realizado no segundo semestre do derradeiro ano deste mestrado.

Investigar em educação constitui-se cada vez mais um desafio, visto que a escola é um espaço reconhecido pela heterogeneidade dos vários atores que enformam o processo educativo. Desta forma, é conferida à investigação um maior interesse, dada a relevância de se entender melhor os contextos naturais e as potencialidades para o desenvolvimento dos alunos (Pereira, 2011).

A investigação deste trabalho assenta numa abordagem qualitativa, tendo como ponto partida o entendimento dos participantes sobre o conceito de solidariedade e culminando na elaboração de um projeto solidário. Nestes pressupostos, enquadro este trabalho no paradigma fenomenológico interpretativo e de natureza exploratória.

Dadas as características da investigação, a adequação da metodologia é essencial para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Caminhando ao encontro da ideia patenteada, Gonçalves (2010) entende que

a metodologia refere-se ao design por meio do qual o investigador seleciona procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. O design de investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos. (p. 52)

Assim, importa traçar o desenho metodológico que consideramos oportuno a toda a investigação, retratando a problemática, o objeto e os objetivos da pesquisa, a caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação, o processo de recolha de dados e os respetivos resultados.

2. A problemática

Apesar das grandes promessas da modernidade, parece que se vive hoje, num mundo cada vez mais frágil e deslaçado, instando, por isso, a necessidade de se reafirmar o poder transformador da educação, como nos lembra o último Relatório da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO (2021).

Nestes pressupostos, a educação para a cidadania assume-se, paulatinamente, como uma necessidade de abordagem para que a educação dos nossos alunos se contemple de forma integral, para que se possa forjar um mundo mais justo, mais pacífico, mais humanizado e sustentável.

Assim, as escolas devem proporcionar múltiplas experiências de aprendizagem, onde os alunos devem ser construtores do próprio conhecimento, que se releva sobre a influência que a educação para a cidadania pode exercer sobre os mesmos, influenciando-os de forma positiva ou negativa para o resto das suas vidas.

Como é do entendimento comum, é certo que as famílias se responsabilizam por grande parte da educação dos educandos, ainda assim é impossível dissociar a importância que a escola detém no processo de formação integral de cada aluno. Para sustentar a ideia anteriormente defendida, importa mencionar que o professor cumpre um dos principais modelos de referência para os alunos “pelo papel que desempenha, com as suas ideias, atitudes e comportamentos, como modelo de referência, de imitação e de identificação” (Sousa, 2001, p.108). Neste sentido, para que a formação dos alunos seja completa é essencial considerar que esta está dependente do contributo de todos os ecossistemas em que se encontra inserido.

Com a devida revisão nos documentos oficiais do 1.º Ciclo, anteriormente explorados, entendo que os valores morais se evidenciam por variadíssimas vezes como competência a desenvolver ao longo deste ciclo de escolaridade. No PASEO perpetua-se a ideia de que a educação deve ser fundamentada nos valores, referindo que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (2017, p.13). Nestes pressupostos, é concebível entender que as práticas pedagógicas devem contemplar estratégias que facilitem o desenvolvimento cognitivo, pessoal (moral) e social dos alunos.

Baseando-nos no enquadramento teórico apresentado, bem como em todo o percurso académico realizado até então, privilegiamos as conceções atuais sobre a aprendizagem

como holísticas, abrangendo as diversas competências de saber a serem desenvolvidas, objetivando sempre a preparação do aluno para a sua vida futura, à semelhança do que acontece nesta abordagem da educação para a cidadania.

Concebendo a exigência de educar os alunos na vertente pessoal e social, importa afunilar os valores a desenvolver para os solidários, visto que a sociedade, considerando a fase pandémica que estamos a viver, atravessa um período onde a entreatajuda e a partilha foram, e são, fundamentais para a coesão da mesma. A solidariedade e os valores solidários são indicados como aprendizagens essenciais no decorrer do 1.º Ciclo, quer em Estudo do Meio, quer na ENEC. Assim sendo, as AE de Estudo do Meio para o 3.º ano apontam a aprendizagem essencial que passa por “identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução” (AE, 2018, p. 9).

Balizada nestes pressupostos, a problemática desta investigação parte da crença da possibilidade de se potenciar o desenvolvimento de atitudes de solidariedade numa turma de 3.º ano, do 1.º Ciclo através da MTP. Por conseguinte, a investigação deste projeto direciona-se para o desenvolvimento de atitudes solidárias nos alunos do ano suprarreferido. A falta de modelos de ações de solidariedade, sentimentos de egocentrismo e falta de conhecimento das vidas dos demais são fatores que poderão causar alguns obstáculos no desenvolvimento solidário do aluno, desta forma considero necessário que se explorem estratégias estimuladoras de um papel mais ativo e solidário na sociedade.

É no sentido dos objetivos desta investigação que identificamos, neste momento, a questão de partida para o desenvolvimento deste estudo:

- É possível desenvolver um projeto de solidariedade com crianças do 3º ano do 1º Ciclo?

Decorrente da questão problema emergiram algumas questões orientadoras, a saber:

- ✓ O desenvolvimento de um projeto de solidariedade é suficiente para tornar as crianças solidárias?
- ✓ É possível ser solidário na infância?
- ✓ Ser solidário/a torna-nos melhores pessoas?

Desta forma, problematizamos a importância da solidariedade na nossa sociedade, tentando entender quais são as conceções das crianças e levando à reflexão sobre a inclusão dos alunos em projetos solidários. Para uma melhor explicação da problemática em análise, recorro a Pires (2001) que nos elucida sobre a importância dos valores na nossa vida, uma vez que

os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais. Apesar de nem sempre serem assumidos conscientemente, eles exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo. (p.12)

Desta feita, urge a necessidade de uma educação que seja acessível a todos e a todas, mas também, uma educação diferente. Ou seja, uma educação que se quer mais solidária e mais atenta às necessidades reais das pessoas e consequentemente reclama formar alunos mais críticos e agentes.

2.1 Objeto da pesquisa

Considerando a informação explicitada na apresentação da problemática, torna-se essencial a ponderação sobre a prática educativa de cada professor e família para que cada aluno se consiga transformar num cidadão completo, solidário e empático. Como já foi mencionado, nem todos os alunos têm nos seus sistemas mais diretos elementos influenciadores de valores positivos, assim sendo cabe à escola e a cada professor encontrar estratégias que colmatem essa ausência de modelos e proporcionem a sua evolução integral.

De acordo com Fonseca (2011) “os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação” (p. 94), nesse sentido é necessário que comecem a ser trabalhados desde tenra idade. Desta forma, privilegiei o 1.º Ciclo para a implementação deste projeto por considerar que as crianças com idades associadas a este nível de ensino já apresentam consciência do que as rodeia e estão numa fase de formação que permite o desenvolvimento de valores solidários. Como descrito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o ensino básico deve

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a

realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Desta forma, o objeto de estudo foca-se na solidariedade no 3.º ano do 1.º Ciclo.

2.2 Objetivos da pesquisa

Atendendo ao cerne desta investigação, que visa o desenvolvimento de um projeto de solidariedade com os alunos do 3.º ano, do 1.º Ciclo, foram estabelecidos os seguintes:

- Construir um projeto de caráter solidário, com alunos do 3º ano do 1.º CEB;
- Desenvolver atitudes de solidariedade nos alunos do 3.º ano.

Definidos os objetivos gerais da pesquisa, foco a minha atenção nos objetivos específicos para que estes permitam encontrar algumas respostas inerentes ao objeto de estudo. Lembro que a definição dos objetivos da pesquisa é essencial, uma vez que guiará todo o trabalho a partir deste ponto. Assim sendo, entendo que os objetivos gerais comportam os objetivos específicos, sendo os primeiros hierarquicamente superiores face aos segundos, havendo uma orientação clara dos objetivos gerais para os objetivos específicos.

É de extrema importância que ambos, gerais e específicos, sejam o mais claro e orientadores possível, para que a leitura destes não gere conflito de entendimento no trabalho a ser desenvolvido. No que diz respeito à concretização desta máxima delinee os objetivos que passo a elencar:

- Identificar um problema de caráter solidário a ser desenvolvido pelo grupo;
- Promover atitudes solidárias;
- Sensibilizar para a importância da solidariedade;
- Promover o trabalho em grupo.

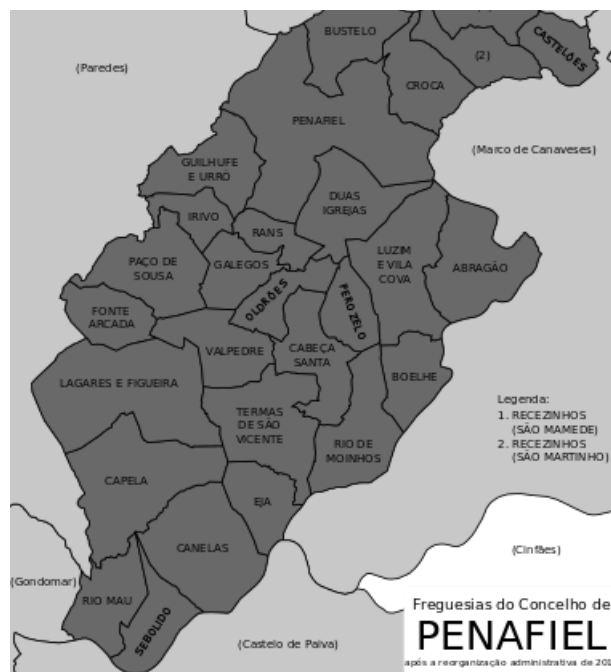
2.3 Caracterização do contexto

A instituição elegida para a PES IV privilegia pela excelente localização no Município de Penafiel.

Elevado a cidade, a 3 de março de 1770, Penafiel é a segunda cidade mais antiga do Norte de Portugal. Pertence ao distrito do Porto e situa-se na sub-região do Tâmega e Sousa,

pertencente à região do Norte. Geograficamente, Penafiel ocupa uma área de 214,24 km², que se dividem em 28 freguesias, ilustradas na imagem, tornando-o assim o décimo segundo concelho com mais freguesias do país.

Figura 5- *Freguesias do concelho de Penafiel*



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Penafiel>

Segundo os Censos 2021, habitam na cidade de Penafiel cerca de 69630 pessoas, tornando-a uma das 40 cidades mais populosas de Portugal. É delimitado pelos municípios de Lousada, Amarante, Marco de Canaveses, Castelo de Paiva, Gondomar e Paredes e pelo Rio Sousa, um dos afluentes do Rio Douro.

A localização da cidade, facilita a sua acessibilidade para fins turísticos. Dada a longevidade da cidade e a sua história são muitas as ofertas de interesse a oferecer. Estas podem relacionar-se com a gastronomia, património, paisagens, diversões, festas e romarias, entre outras ofertas. Ao nível cultural, a título de exemplo, a cidade conta com o Museu Municipal de Penafiel e os respetivos núcleos, o Museu de Arte Sacra e alguns eventos relacionados com a escrita. No desporto, encontramos ofertas em distintas modalidades, como é o caso do futebol, andebol, basquetebol, karaté, ciclismo, patinagem, entre outros.

A economia do concelho centra-se, na sua grande maioria, na área da construção civil, na indústria transformadora e na produção têxtil, evidenciando-se as atividades

económicas do sector secundário. Indo ao encontro da história da cidade, é necessário mencionar que o setor agroalimentar e a vitivinicultura continuam a representar uma grande fonte de empregabilidade de Penafiel.

No que concerne às infraestruturas, destaca-se o Hospital Padre Américo que responde às necessidades de toda a região do Sousa e Tâmega. No que respeita à Educação, o concelho é constituído por 5 agrupamentos de escolas e 1 escola não agrupada:

- Agrupamento D. António Ferreira Gomes;
- Agrupamento de Pinheiro;
- Agrupamento de Paço de Sousa;
- Agrupamento Joaquim de Araújo;
- Agrupamento Penafiel Sudeste;
- Escola Secundária de Penafiel.

A investigação deste trabalho decorreu na freguesia de Penafiel, no Centro Escolar de Penafiel, pertencente ao Agrupamento D. António Ferreira Gomes. A caracterização da instituição encontra-se na Componente Reflexiva, presente no primeiro capítulo deste relatório, não justificando por isso duplicar, agora, a informação.

2.3.1 Sujeitos da investigação

Os sujeitos desta investigação integram a turma de 3.º ano, com que tive a oportunidade de estagiar na PES IV. Assim sendo, temos 19 participantes, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade. Dos 19 participantes, 13 eram do género feminino e 6, os restantes, do género masculino. Ainda que sejam alunos com imensas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, caracterizam-se pelo esforço crescente assistido nas semanas de estágio. Entendo-os como um grupo privilegiado para a inovação de práticas pedagógicas, pela disponibilidade que apresentam sempre e pela heterogeneidade que os determina.

Tal como já havia mencionado no início deste relatório, os alunos da turma são oriundos de diferentes realidades sociais, representativas de algumas formas de vida dos habitantes da cidade de Penafiel. Com o conhecimento da turma e dos diferentes contextos em que os alunos se encontravam inseridos, entendi que a abordagem à solidariedade seria uma mais-valia, visto que as atitudes solidárias estavam presentes na turma através da entajuda dos pais, mas pouco visíveis nas práticas dos alunos.

É certo que a estas idades está, naturalmente, associado algum egocentrismo. Ainda assim, é importante que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e refletir sobre as diferentes formas e oportunidades de vida, apelando a atitudes mais compreensivas e empáticas.

3. Recolha de dados

A decisão dos instrumentos da recolha de dados configura um importante passo em qualquer projeto de investigação. Posto isto, integrar múltiplos instrumentos e procedimentos de recolha de dados permite uma visão mais abrangente e diferenciada da questão de investigação. Todavia, é essencial que a recolha de dados seja feita à luz e por referência aos objetivos patenteados na investigação, de forma que sejam adequados às finalidades e potenciando toda a pesquisa.

Dado o carácter deste estudo, elegi três técnicas para a recolha de dados, que, considerando o aspeto qualitativo desta investigação, são os instrumentos que privilegio e considero adequados para encontrar a resposta à questão de partida. Acho ainda pertinente para a defesa do estudo qualitativo e para a escolha de diversas metodologias de pesquisa as palavras de Denzin e Lincoln (1994) quando enfatizam que:

a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. (p. 205)

Por conseguinte, o processo de recolha de dados é fundamental para o êxito de um trabalho investigativo, uma vez que “a recolha de dados assemelha-se a um funil. Primeiramente, recolhe os dados de uma forma mais ampla (...) Depois de ter encontrado um assunto para investigar (...) estreita-se o âmbito da recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 207). Desta forma, é necessário a consciencialização de que existem diversos instrumentos de pesquisa, para que os elegidos permitam recolher os dados que mais

importam para o estudo em questão. Neste caso específico, elegi a observação-participante, as notas de campo e as atividades de aplicação do estudo para dar resposta às questões apresentadas no início deste desenho metodológico.

3.1 A observação participante e as notas de campo

Esta metodologia de recolha de dados representou um papel fulcral, em virtude de a observação em contexto educativo ser fundamental para que o investigador tenha a oportunidade de observar e agir num determinado momento. Destaco Carmo e Ferreira (2008) que evidenciam algumas das principais valências, que eu privilegiei para este estudo, na observação participante, como é o caso do *feedback* imediato, visto que é obtido naquele momento, e a capacidade de apropriação das propostas, para que estas se adequem às necessidades do nosso público-alvo. Relembro que esta participação se relacionava com a orientação da atividade, de forma a não comprometer os resultados da pesquisa e as próprias vontades dos alunos na elaboração do projeto.

No que concerne às notas de campo, estas são, por excelência, “um dos instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Neste propósito, utilizei a estratégia supramencionada de recolha de informação, objetivando o processo de registo de momentos observados em contexto, para dar resposta à minha investigação. Na visão de Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo, dadas as suas características, podem integrar a recolha de dados de um estudo de carácter qualitativo.

De grosso modo, privilegiei a observação participante, bem como as notas de campo, uma vez que o processo de investigação-ação permite a relação entre a reflexão e a prática, pois tal como Coutinho et al. (2009), defendendo que ao “pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão que é muito importante para a compreensão dessa simbiose” (p. 358), como, aliás, julgo ter acontecido no decorrer deste processo.

3.2 As atividades

Acredito que as atividades implementadas assumiram um papel de extrema relevância na progressão desta investigação e no processo de recolha de dados. Nestes pressupostos, o projeto apresentado, ainda que inicialmente se centre em quatro propostas,

acaba por funcionar como motivador para o desenvolvimento de competências essenciais para os alunos, tornando-os “capazes de questionar, conceber, realizar e avaliar intervenções” (Cortesão et al., 2001, p.38).

Desta forma, as atividades que complementam o projeto inicial foram delineadas em conjunto com os alunos, indo ao encontro dos seus interesses e valorizando as capacidades de reflexão sobre o mundo que os rodeia. Globalmente, entendo que esta forma de trabalho é bastante exigente para todos os envolvidos no projeto. Corroborando Leite et al. (1990) ao defenderem que a MTP torna os alunos mais “exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente” (p. 81).

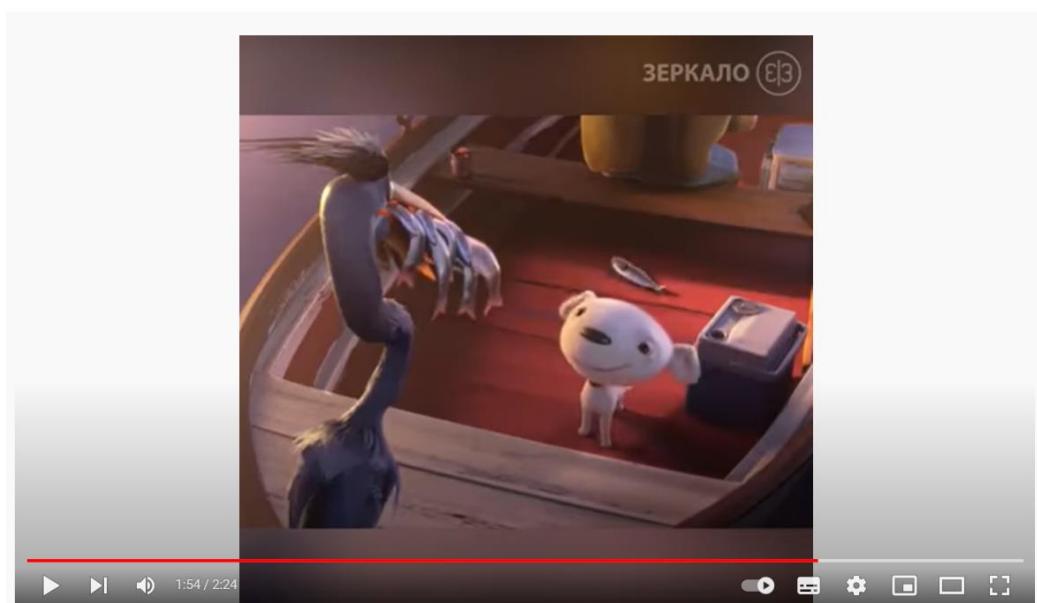
Neste seguimento sistematizamos na tabela as atividades levadas a cabo e que foram desenhadas e pensadas tendo por base o interesse e a motivação do grupo envolvido.

Tabela 6- *Atividades do projeto*

O nosso projeto de solidariedade		
Atividade	Disciplina	Objetivos específicos
A solidariedade através da Matemática	Cidadania e Desenvolvimento	- Exploração do conceito de solidariedade
	Matemática	- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas
	Estudo do Meio	- Identificar um problema social existente na sua comunidade
Qual será o nosso projeto?	Cidadania e Desenvolvimento	- Identificar um problema de carácter solidário a ser desenvolvido pelo grupo - <i>Brainstorming</i> para a resolução do problema
	Estudo do Meio	
O nosso projeto	Cidadania e Desenvolvimento	- Estruturação de um projeto solidário
	Estudo do Meio	
Vamos concretizar o projeto	Cidadania e Desenvolvimento	

Nesse seguimento, concluí que a grande maioria dos elementos da turma desconhecia a palavra solidariedade e o seu significado.

Figura 7 - Vídeo apresentado aos alunos “Joy Story”



Fonte <https://www.youtube.com/watch?v=NBDlyTNUyAc&t=16s>

Quanto ao vídeo escolhido, entendo que é uma animação de fácil compreensão que intenta sensibilizar para a solidariedade e aludir ao seu significado. Neste sentido, percebo que encontrar recursos que motivem e captem a atenção dos alunos é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam bem-sucedidas e, conhecendo as idiossincrasias e preferências dos alunos, este recurso alcançou o objetivo pretendido.

No final da apresentação do vídeo, a maioria dos alunos já demonstrava interesse em reestruturar as respostas que inicialmente tinham delineado, comprovando que o vídeo potenciou a reflexão dos mesmos. Ainda que o conceito de solidariedade não estivesse totalmente claro para todos, as propostas seguintes, do meu ponto de vista, promoveram um melhor entendimento.

Como motivação para a resolução dos problemas, surpreendi os alunos através de uma mensagem de um desenho animado a solicitar a participação do grupo na resolução de tarefas, exposto na próxima imagem.

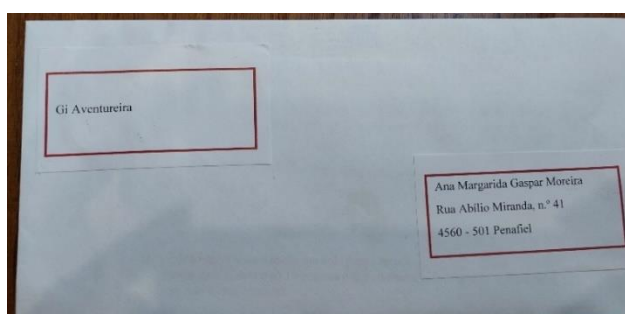
Figura 8 - Powerpoint apresentado aos alunos



Fonte: Elaboração própria.

A mensagem encontrava-se estrategicamente escondida nas cadeiras da sala. Os alunos demonstraram um grande entusiasmo no processo de procura pelo conteúdo, que consistia numa ficha de resolução de problemas relacionados com atitudes solidárias, apresentada em formato de carta, visto que a estrutura da carta estava a ser abordada no âmbito do Português, como se mostra na imagem seguinte.

Figura 9 - Carta enviada aos alunos



Fonte: Elaboração própria.

A ficha de problemas permitiu a discussão de questões relacionadas com a partilha, a heterogeneidade da vida dos alunos e projetos de solidariedade individuais e em grupo. Neste sentido, a definição do projeto de solidariedade foi facilitada, uma vez que a ficha já continha alguns exemplos. O conceito de solidariedade foi-se construindo ao longo da implementação da atividade.

Entendo que o recurso selecionado se constituiu como um ponto de partida privilegiado para a estruturação de projetos de solidariedade, visto que através da resolução de problemas concretos e do quotidiano os alunos entenderam que podem ter um papel ativo na resolução de problemas. Neste sentido, um dos principais objetivos preconizados neste documento e no PASEO é a capacidade de resolução de problemas e, deste modo, é

expectável que os alunos desenvolvam competências que “dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (PASEO, 2017, p. 23). Para sustentar a minha opção, recorro a Costa e Allevato (2013) que abordam a importância da mobilização e da gestão da informação na resolução de problemas, discutindo que “a resolução de problemas possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade de gerenciar as informações que estão ao seu alcance” (p. 3275).

A primeira atividade só poderia ser concluída com a sintetização do conceito de solidariedade. Os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar sobre o tema, recorrendo ao dicionário e à *internet*, e comparar as definições encontradas com as suas concepções prévias. Em concordância de todos, entendeu-se que a solidariedade podia ser entendida como o “sentimento que leva alguém a tentar ajudar outro ou outros”.

Presentemente, à semelhança do que já foi inscrito, alude-se à necessidade do trabalho conjunto de todos os países, com especial enfoque nas escolas, para a formação de cidadãos que contribuam para a evolução da sociedade europeia. Desta feita, a atividade proposta permitiu a consciencialização dos alunos acerca do papel ativo que assumem na escola, mas também na sociedade. Isto é, a idade não condiciona a participação dos alunos na vida em sociedade, desde que os objetivos propostos sejam adequados às faixas etárias.

“Qual será o nosso projeto?”

A segunda atividade relaciona-se com a definição do projeto de solidariedade. Foi entendida como uma proposta ambiciosa, dado que os alunos duvidaram, inicialmente, das suas capacidades. Contudo, lembrei-os dos projetos presentes na ficha de matemática, que acabou por elucidá-los de que as atitudes solidárias estão ao alcance de todos. Nesse sentido, foram desenvolvidos dois projetos de solidariedade durante o período de estágio.

O 3.º K ajuda os bombeiros

Primordialmente, os alunos delinearam um projeto que direcionava a ajuda para os bombeiros da cidade. Como o Dia Internacional do Bombeiro se celebra a 4 de maio, os alunos entenderam que poderiam realizar uma recolha de bens alimentares como forma de agradecimento ao auxílio prestado à comunidade. Contudo, dada a aproximação da data, o primeiro projeto de solidariedade realizou-se num curto espaço de tempo. De imediato, os alunos identificaram que a escassez de alimentos, durante o período crítico dos incêndios florestais, como o foco da nossa ajuda. Assim definiram de que forma podiam ajudar, quando

é que se concretizava o projeto, as ajudas necessárias e o título do projeto, como está abaixo exibido.

Figura 10 - *Elaboração do projeto dos Bombeiros de Penafiel*

O nosso projeto de solidariedade

Para iniciarmos o nosso projeto temos que responder as seguintes questões

1. Quem vamos ajudar?
Vamos ajudar os Bombeiros de Penafiel
2. Qual a razão de ajudarmos estas pessoas?
Os bombeiros salvam vidas e merecem ser ajudados
3. Como é que vamos ajudar?
Vamos ajudar com água e bens alimentares
4. Quando é que vamos ajudar?
No início da 3ª período ou no Dia dos Bombeiros a 4 de maio
5. A quem é que podemos pedir ajuda para a concretização do nosso projeto?
Podemos pedir ajuda aos nossos pais
6. Qual é o título do nosso projeto?
"O 3º 46 ajuda os bombeiros"

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos, sem grande ajuda, conseguiram desenvolver e implementar o projeto de solidariedade. A recolha de alimentos dentro da turma foi muito superior ao esperado, visto que os pais colaboraram de forma muito generosa.

No decorrer da estruturação deste projeto, a coordenação da instituição de acolhimento deliberou uma visita de estudo ao Canil de Penafiel e os alunos propuseram de imediato o desenvolvimento de um projeto de solidariedade mais elaborado, que passo a enquadrar de seguida.

“Vamos ajudar o canil”

O projeto visa o desenvolvimento de atividades que tentam responder à questão desencadeadora, dividindo-se em duas fases distintas, que explicarei de seguida.

A primeira proposta consistia na identificação de um problema, que foi facilmente resolvida, visto que os alunos tinham a perceção de que o canil é um local que também depende de ajudas externas para a sua subsistência. Assim, a 1.ª fase do quadro abaixo ficou de imediato contratualizada.

Tabela 7 - *Fases de desenvolvimento do projeto de solidariedade*

Fases de desenvolvimento do Projeto	
1ª Fase	Definição do Problema

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, o principal desafio da estruturação deste projeto de solidariedade relacionou-se com o tipo de ajuda a prestar no canil, referente à 2.ª fase.

À semelhança do problema que foi estruturado em sala de aula, o *brainstorming* para a sua resolução também aconteceu no mesmo cenário, de forma a balizar e especificar a resolução para o problema solidário. Isto é, recorri à técnica do *brainstorming* como estratégia para dar voz aos alunos na resolução do problema. Este género de exercício acarreta um grande conjunto de vantagens. Xavier (2018) corrobora com a ideia anteriormente defendida, baseando-se em McMahon et al. (2016), Litcanu et al (2015), Behrooznia e Ghabanchi (2014) e Dugush e Paulus (2005), e elenca este conjunto de benefícios:

- ✓ A realização de uma sessão de *brainstorming* é simples, rápida e exige poucos recursos;
- ✓ Inúmeros temas, de variadas áreas do conhecimento, podem ser abordados com esta técnica;
- ✓ O *brainstorming* favorece a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- ✓ Estimula a participação de todos os alunos de uma turma desenvolvendo a espontaneidade, a autoconfiança e a criatividade;
- ✓ A exposição das ideias de um aluno ao grupo estimula associações que podem levar à geração de ideias adicionais e/ou complementares por outro aluno. A produtividade de um *brainstorming* afeta positivamente os demais;
- ✓ Estimula a geração e o desenvolvimento de ideias para a resolução de problemas;
- ✓ Contribui para desenvolver competências de trabalho em grupo (p. 17).

Da fase de produção de ideias, que teve a duração de 10 minutos, surgiram cerca de 20 ideias, relevando uma taxa de produtividade de duas ideias por minuto. Com as ideias escolhidas iniciou-se, em conjunto, a seleção daquelas que melhor poderiam cumprir os propósitos do projeto. Assim, através de critérios relacionados com o tempo, custos,

envolvimento do grupo e a operacionalidade, as ideias com melhor apreciação passaram para o topo da lista, assumindo-se como possibilidades de resposta ao problema, previamente identificado. Foram selecionadas 4 ideias principais, enunciadas na tabela em epígrafe.

Tabela 8 - *Soluções elegidas através do brainstorming*

As soluções escolhidas	
1 ^a	Recolha de alimentos
2 ^a	Tarefas de voluntariado
3 ^a	Recolha de bens materiais
4 ^a	Angariação de fundos para o Canil

Fonte: Elaboração própria.

De todas as ideias apresentadas, refletimos conjuntamente sobre as opções e respetivas potencialidades. E, nesses pressupostos, a turma considerou que a concretização do projeto poderia passar pela recolha de alimentos e bens materiais.

“O nosso projeto”

É certo que a definição deste projeto inicialmente se dividia em quatro atividades. Contudo, estas foram complementadas com as propostas de atividades dos alunos, visto que o projeto de solidariedade tinha o propósito de responder aos seus objetivos. Assim, esta atividade subdividiu-se em 3 momentos.

“O nosso projeto” – a definição

A definição do projeto aconteceu na mesma estrutura do projeto inicialmente apresentado. Deste modo, com base nas perguntas orientadoras para o projeto dos bombeiros, a turma considerou que estas podiam ser alteradas de forma enquadrarem o novo projeto.

Desta forma, em grande grupo, os alunos trataram da estruturação do projeto. Inicialmente, apontaram que o foco da ajuda se direcionava para o Canil de Penafiel. De seguida, cada aluno teve a oportunidade de identificar o motivo para a ajuda. Como já tinha ficado decidido através do *brainstorming*, a ajuda relacionava-se com a recolha de alimentos e bens materiais a entregar no dia 31 de maio de 2022, data da visita de estudo. Como os alunos não auferem de rendimentos, para a ajuda da concretização do projeto indicaram os

pais e familiares. Terminaram com a eleição do título do projeto, que denominaram “Vamos ajudar o Canil”.

Figura 11 - Estruturação do projeto do CROP

O nosso projeto de solidariedade

Para iniciarmos o nosso projeto temos que responder às seguintes questões.

1. Quem vamos ajudar?
Canil de Bomfim.
2. Motivo para a nossa ajuda.
Porque os cães do Canil precisam de muito carinho e amor.
3. Como é que vamos ajudar?
Doação de alimentos.
4. Quando é que vamos ajudar?
31 de maio de 2022 - Visita ao Canil.
5. A quem é que podemos pedir ajuda para a concretização do nosso projeto?
Pais e familiares.
6. Qual é o título do nosso projeto?
Vamos ajudar o Canil!

Fonte: Elaboração própria.

“O nosso projeto” – as tarefas

Depois da definição do projeto, os alunos entenderam que poderiam organizar o mesmo em diferentes etapas, demonstradas na tabela seguinte.

Tabela 9 - Definição das tarefas do projeto

As tarefas	
1 ^a	Tratar das autorizações para a visita
2 ^a	Organizar a informação (lanches e número de lugares no autocarro)
3 ^a	Saber se podem contribuir com os bens
4 ^a	Identificar os contributos

Fonte: Elaboração própria.

Para iniciar a preparação do projeto, os alunos entenderam que era importante perceber se todos poderiam participar na visita, comprometendo-se a entregar as autorizações da visita aos adultos responsáveis naquele dia e a trazê-las assinadas no dia seguinte.

Como todos os alunos estavam autorizados a participar na visita, questões relacionadas com o lanche e com o autocarro teriam que ficar previamente tratadas para que nada falhasse no dia. Assim, tiveram que reunir a informação relativa ao número de lugares do autocarro. Tendo em conta que dois dos encarregados de educação trabalham na Guarda Nacional Republicana, os seus educandos ficaram responsáveis pela recolha da informação. Através da informação recolhida, os alunos procederam às medições das alturas, que coincidiu com a abordagem deste conteúdo em Matemática.

A tarefa seguinte relacionou-se com o levantamento dos contributos, visto que, apesar de todos participarem na visita, era importante saber os bens que os pais poderiam oferecer. Nesse sentido, todos tiveram que identificar o que trariam no dia da visita.

De forma a sintetizar a informação, os alunos pediram ajuda para a construção de uma tabela de organização. A primeira coluna continha a identificação de cada aluno, a segunda coluna registava a participação na atividade, a terceira registava as contribuições de cada aluno e na quarta coluna apontava-se os alunos que necessitavam de cadeirinha.

Figura 12 - Tabela de organização da visita do estudo

Luísa		ração	X
Sara		ração	X
Mariana		ração	X
Júnior		ração	X
Margarida		brinquedo comida	✓
Beatriz		ração	✓
Christian		ração	X
Dinis		ração	✓
Gonçalo		ração	X
L. Afonso		ração	✓
Lara B.		manta	X
Leonor		ração	✓
Lourenço		ração	✓
M. Pinto		ração	X
M. Cardoso		ração	✓
Matilde S.		ração	X
Melissa		ração	✓
Patrícia		ração	✓
Rodrigo		ração	X
Vitória		ração	✓
Yara		ração	✓

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo das semanas os contributos foram chegando, o que motivou os alunos para a continuação da elaboração do projeto.

Figura 13 - *Recolha dos bens para o projeto de solidariedade*

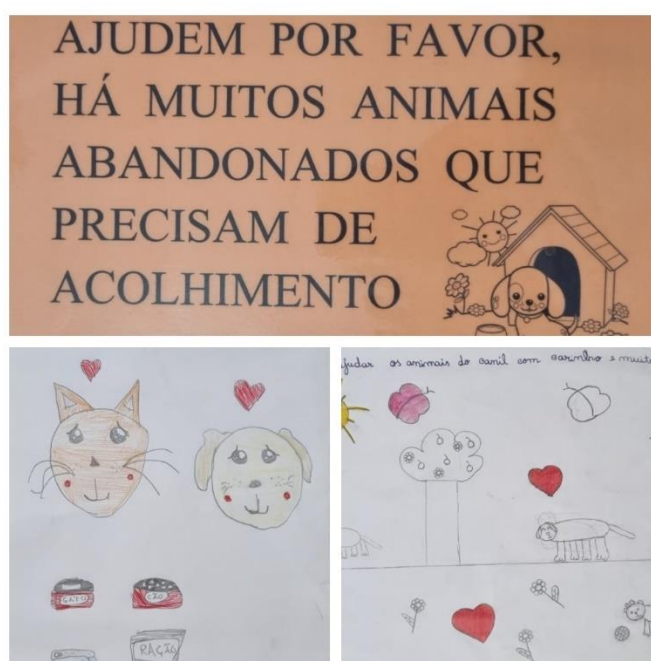


Fonte: Elaboração própria.

“O nosso projeto” – os cartazes

Com o projeto praticamente concluído, os alunos souberam que a visita seria partilhada com outra turma. Com base nessa informação, a turma achou pertinente a elaboração de cartazes de sensibilização para promover a ajuda ao canil. Nesse sentido, organizaram-se em grupos e elaboraram alguns cartazes para oferecer à outra turma e afixar na porta da nossa sala, para apelar a outros contributos.

Figura 14 - *Cartazes elaborados pelos alunos*



Fonte: Elaboração própria.

“Vamos concretizar o nosso projeto”

A última fase deste projeto, tal como era esperado, aconteceu a 31 de maio, com a visita de estudo ao Canil de Penafiel.

Entendo que as visitas de estudo conferem uma mais-valia ao processo de ensino e de aprendizagem, relacionando a educação formal, informal e não-formal. Almeida e Vasconcelos (2013) defendem que estas práticas educativas consistem em

deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis.

(p. 13)

Esta visita proporcionou aos alunos uma experiência única no processo de ensino e de aprendizagem. Como celebração da Semana do Ambiente, a Câmara Municipal de Penafiel, promoveu diversas iniciativas com o “objetivo de promover ações positivas de proteção e preservação do ambiente e alertar a população para eventuais comportamentos menos corretos e põem em causa a saúde do planeta onde vivemos”. Nesse sentido, a turma teve a oportunidade de participar num conjunto de atividades no Ecocentro Municipal e no Centro de Recolha Oficial de Animais de Penafiel (CROP). Regista-se abaixo a viagem de autocarro.

Figura 15 - *Registo da viagem da visita de estudo*



Fonte: Elaboração própria.

A visita iniciou-se no Ecocentro, através da explicação das várias etapas por onde passa o lixo. O funcionamento deste género de centro foi um dos objetivos desta partilha, onde os alunos compreenderam que os resíduos presentes podem servir para valorização, reciclagem ou receberem outro género de tratamento. Patenteou-se a ideia de que o Ecocentro Municipal contribui ativamente para a melhoria do ambiente e que todos nós podemos e devemos contribuir para a diminuição da poluição.

Ainda no Ecocentro, com o objetivo da celebração da semana mencionada, os alunos participaram na pintura de um mural, em colaboração com a pintora Carla Anjos, como se exibe de seguida.

Figura 16 - Construção do Mural da Semana de Ambiente



Fonte: Câmara Municipal de Penafiel.

A visita ao Canil foi o momento mais esperado. Inicialmente, a responsável pela visita listou os serviços prestados no CROP que passam por, a título de exemplo:

- Capturar, transportar e alojar animais abandonados;
- Abater animais de companhia, de acordo com a Lei;
- Identificar eletronicamente animais de companhia;

➤ Serviços de adoção.

A primeira parte da visita foi destinada ao conhecimento das instalações do canil e à visita a cada um dos animais presentes neste espaço. Numa perspetiva de que a relação estabelecida entre criança-animal é benéfica corroboro Monti citado por Vasconcellos (1998) In Pires (2020) quando defende que

é um princípio indiscutível que a criança beneficia do contacto com os animais de companhia, particularmente os ‘animais de afeição’, denominação que melhor define o conceito de reciprocidade: animais como o cão e o gato que suscitam e recebem afeto, mas que à sua maneira retribuem.” Para ele “a relação animal – criança é não só fonte de suportes emotivos, mas têm também um conteúdo educativo”. (p. 24)

Nessa linha de pensamento, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com alguns dos animais. Creio que foi para todos um momento de uma enorme alegria e diversão, visto que esta visita tinha sido bastante desejada. É certo que as aprendizagens realizadas através do contacto com os animais foram extremamente significativas, tendo sido evidente um sentimento coletivo de empatia para com os animais, como se plasma no próximo registo fotográfico.

Figura 17 - Registo da visita ao canil



Fonte: Elaboração

Durante toda a visita, destaco o interesse de todos os alunos em conhecer melhor as condições dos animais que vivem no canil, as formas de ajuda, as rotinas e as histórias dos muitos animais que lá habitam.

A visita teve como corolário a entrega dos bens recolhidos e com o desenvolvimento do projeto “Vamos ajudar o Canil”. Nestes termos, os alunos procederam à entrega dos bens recolhidos. E antes de irmos embora, ficou a promessa de um dia, se tivermos oportunidade, voltarmos a ajudar este local que tanto faz pela nossa cidade. No final do dia, quando ainda estávamos na escola, os alunos receberam um agradecimento público pela oferta, o que lhes causou uma enorme alegria e a sensação de reconhecimento do seu trabalho, motivando-os, ainda mais.

Figura 18 - *Agradecimento do CROP aos alunos*



Fonte: Elaboração própria.

Capítulo III – Referencial empírico

1. Análise dos dados recolhidos

Suportando-me nas notas de campo, na observação-participante e nas atividades implementadas, reflito de imediato sobre os resultados conquistados em cada uma das atividades.

Assim, com a primeira atividade, “**A solidariedade através da Matemática**”, trabalhei a resolução de problemas matemáticos de cariz solidário.

A Matemática é por excelência uma componente fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda assim, são muitas as dificuldades associadas à construção de conhecimentos matemáticos. Menezes (2011) especifica algumas das vantagens associadas a esta disciplina, alegando que “a aprendizagem da Matemática é um processo complexo, de

natureza adaptativa, que provoca transformações qualitativas na estrutura mental das pessoas, traduzidas no desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades como as de raciocínio, comunicação e resolução de problemas” (p. 68). Numa linha de pensamento muito semelhante, o documento orientador do 1.º Ciclo trata o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática como incrementador de competências essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, que lhe permitirão dar significado, decorrente do conhecimento e representação, do mundo que a rodeia, tal como aconteceu com os problemas que lhes apresentei.

Destaco a apresentação da atividade como fator motivacional para a concretização desta atividade, uma vez que os alunos demonstraram uma maior disponibilidade para a participação ativa nos exercícios propostos.

No que concerne aos problemas, considero que permitiram o entendimento de que os problemas matemáticos podem estar relacionados com o nosso quotidiano e que independentemente de serem mais ou menos abstratos, potenciam a estruturação do pensamento matemático e relevam-se fundamentais para o desenvolvimento de competências na resolução de problemas do dia a dia. Nesse sentido, a primeira proposta de atividade foi enquadradora das atividades seguintes, permitindo que os alunos refletissem conjuntamente acerca dos problemas apresentados e as semelhanças existentes com as realidades que os rodeiam. Ainda que os problemas fossem bastante genéricos, é certo que os alunos conseguiram refletir e resolvê-los, com base nas experiências pessoais.

Com a segunda atividade **“Qual será o nosso projeto?”**, objetivei a investigação de problemas solidários e possíveis estratégias de solução.

Pretendi e consegui ajudar todos os elementos da turma a olharem para o outro, entendendo as necessidades e os problemas presentes na sociedade em que estão inseridos. É certo que os alunos da turma são de idades muito tenras, contudo é fulcral, tal como aconteceu, construir situações de aprendizagem que os ajude a desenvolver sentimentos de empatia e de preocupação com o outro.

É importante realçar o desenvolvimento do primeiro projeto num curto espaço de tempo. Os alunos conseguiram relacionar a importância dos bombeiros da sociedade e, dessa forma, tentaram encontrar uma estratégia para retribuir o trabalho feito em prol da comunidade. A concretização deu início a um ciclo de ações solidárias que os alunos tiveram a oportunidade de integrar.

Relativamente ao projeto do CROP, a visita de estudo foi o elemento impulsionador para a estruturação da nova proposta solidária. Destaco a perspicácia dos alunos na

identificação imediata do canil como organização da comunidade que merecia apoio. Nessa forma, defendo que o verdadeiro entendimento e consciência sobre a importância da solidariedade se revelou mais profícuo na organização deste projeto solidário.

A segunda atividade contribuiu essencialmente para alertar os alunos para os ecossistemas onde estão inseridos, potenciando a reflexão sobre as diferentes realidades que os acompanham.

O desenvolvimento do poder de argumentação e decisão através do debate e de comum acordo foram competências fulcrais para a tentativa de resolução de problemas através do brainstorming, onde cada aluno contribuiu com as suas experiências pessoais com vista à estruturação do projeto de solidariedade. Os alunos desempenharam um papel mais ativo, conseguindo elencar um conjunto de soluções que lhes eram possíveis de concretizar, com maior ou menor ajuda.

Na atividade **“O nosso projeto”**, que se dividiu na definição, nas tarefas e nos cartazes, constituiu-se como o cerne de todo o trabalho desenvolvido. Nesses pressupostos, a MTP foi complementada através das decisões dos alunos para a construção do próprio projeto. Para um melhor entendimento, importa reforçar que o meu contributo se consubstanciou na orientação, cabendo aos alunos ao diagnóstico e planeamento de todo o processo.

Na primeira etapa, referente à definição, entendi que alguns elementos da turma são muito participativos, havendo a necessidade de intervenção para equilibrar as participações. Ainda assim, com o incentivo certo todos os alunos participaram e contribuíram para a definição do projeto. Estes entenderam que esta etapa deveria assumir um caráter mais democrático, através de votações. Com esta decisão, a definição do projeto foi feita com base nas cedências da minoria e nas vontades da maioria, tendo sempre em vista o maior benefício para o canil.

Sobre a fase da divisão das tarefas, os alunos ponderaram no que respeita aos primeiros passos a dar para que todos tivessem a oportunidade de participar na atividade. Dessa forma, para a concretização desta tarefa, os alunos consideraram os vários aspetos necessários para que a atividade fosse bem-sucedida, assumindo a responsabilidade de todas as fases de estruturação.

A construção dos cartazes surgiu com o objetivo de alargar o projeto a outros atores da comunidade educativa. Desta feita, os alunos definiram uma estratégia que visasse a implicação e a participação de outros sujeitos.

A última atividade, denominada **“Vamos concretizar o nosso projeto”**, visava, para além da concretização efetiva do projeto delineado pelos alunos, a estimulação de uma participação mais ativa na comunidade envolvente. É certo que as fases de projeção se revelaram de uma extrema importância para o sucesso de projeto, uma vez que implica a estruturação de uma relação entre a pesquisa e a prática. Ainda assim, a parte prática, a implementação, resultou como o momento de consolidação dos valores desenvolvidos na construção do projeto. Assim, apesar de todas as atividades serem relevantes, a de aplicação foi a que reuniu as preferências dos alunos, visto que sentiram que a ajuda fez realmente diferença naquele contexto.

Esta investigação culminou com uma avaliação de todo o trabalho desenvolvido, onde os alunos tiveram a capacidade de refletirem sobre os aspetos que poderiam ser melhorados, como é o caso da diferença de atenção prestada entre os animais bebés e os adultos. Identificaram ainda, como aspeto a melhorar, a falta de investigação sobre o tipo de comida que mais precisavam no canil, apercebendo-se de que a grande maioria das ofertas eram de ração para adultos, não contemplando as outras idades caninas. No que concerne aos aspetos positivos, os alunos destacaram a organização, a participação de todos os elementos, o empenho, a ajuda dos pais e a valorização do projeto.

Entendo assim que a participação ativa dos alunos em projetos de solidariedade como os desenvolvidos foram fundamentais para a integração na sociedade, respeitando os seus limites e as suas características. O trabalho realizado com a turma revelou-se muito vantajoso, pois os alunos tiveram a oportunidade de desenvolverem competências de trabalho individual, coletivo e de estruturação de projetos. Assim, depreendo que através de uma abordagem pedagógica aos valores morais solidários se podem consubstanciar através de práticas pessoais e sociais regulares, isto é, através de atitudes solidárias podemos promover o desempenho de funções essenciais para o desenvolvimento integral do aluno e a coesão da própria sociedade, num duplo ponto de vista dos objetivos a atingir.

Conclusão

Com a sociedade em constante mudança, nos dias de hoje, os valores representam e constituem um importante referencial da cultura, educação e sociedade de todos os países. Nestes parâmetros, os valores acabam por se apresentar como elementos de direção e orientação de como se deve ser, estar, relacionar e expressão para cada indivíduo, funcionando como facilitadores da construção de uma vida em sociedade, garantindo assim a própria coesão social (Ricotta, 2006).

Apesar de existirem diversos valores que ajudam na união de uma determinada sociedade, a solidariedade foi o valor escolhido como foco para este projeto de investigação. A solidariedade pode ser entendida em diferentes perspectivas, ainda assim é impossível negar a sua relevância no processo de formação pessoal de todos os nossos alunos, como tão bem demonstraram as evidências reunidas em contexto de estágio.

As crianças, desde tenras idades, apresentam preocupações sobre o mundo que as rodeia e, nos dias de hoje, têm cada vez mais uma voz ativa na tentativa de resolução de problemas. Assim, o desenvolvimento de um projeto de solidariedade no 1.º Ciclo permitiu convocar as crianças a refletir sobre as vidas dos que lhes são próximas e do mundo em geral. Neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser cada vez mais humanizadas, para que os alunos tenham oportunidades de aprendizagem variadas.

Quanto aos objetivos gerais desta investigação, entendo que foram alcançados com sucesso, permitindo concomitantemente a concretização dos objetivos específicos. Ora, o primeiro objetivo geral enunciado “*Desenvolver atitudes de solidariedade nos alunos do 3.º ano*”, todas as atividades implementadas sustentaram a concretização do mesmo. Constatei que os alunos começaram a refletir sobre o contexto onde estão inseridos e a serem efetivamente mais solidários com os colegas que no quotidiano mais necessitam e com toda que a situação de guerra que a Ucrânia está a enfrentar, participando em campanhas de solidariedade. Desta forma, entendo que resultado das práticas pedagógicas, os alunos concretizaram os objetivos específicos de “promover atitudes solidárias” e “sensibilizar para a importância da solidariedade”.

No âmbito do objetivo geral “*Construir um projeto de caráter solidário, com alunos do 3º ano do 1.º CEB*”, os alunos foram capazes de concretizar dois projetos de solidariedade, cumprindo os objetivos específicos de “identificar um problema de caráter solidário a ser desenvolvido pelo grupo” e “desenvolver um projeto de grupo solidário com

os alunos”. No desenvolvimento de todo o projeto, o objetivo de “promover o trabalho em grupo” foi alcançado, visto que a MTP foi potenciadora desta prática.

Assim, através da realização desta investigação tive a oportunidade de compreender que o processo de ensino e de aprendizagem deve ter sempre em vista a formação integral dos alunos, visando sempre todas as áreas de desenvolvimento. Assim, considero que a pergunta base deste projeto - “É possível desenvolver um projeto de solidariedade com crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo?” – pode ser respondida de forma afirmativa, visto que o trabalho desenvolvido com os alunos 3.º é a prova de que, através do estímulo certo, são capazes de estruturar um projeto de cariz solidário.

Com base em todo o trabalho desenvolvido, entendo que é possível afirmar que é possível ser solidário na infância, desde que os objetivos sejam adequados às capacidades das crianças. Desta forma, a solidariedade só nos torna melhores pessoas se as práticas forem efetivas e desenvolvidas ao longo de toda a vida.

Atendendo que me encontro num contexto de formação inicial de professores, creio que em contexto de estágio, acresce a responsabilidade e o dever de levar para as escolas práticas de ensino potenciadoras de agência nos alunos, através das quais estes assumem um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências.

Esta investigação permite demonstrar a relação entre a teoria e a prática e destacar o meu papel de aluna e professora estagiária neste processo dialético. Igualmente, me permite reforçar a necessidade desta corelação, uma vez que só assim é que um professor tem a capacidade de ser reflexivo e (re)considerar todas as suas opções pedagógicas.

O 1.º Ciclo é por excelência uma oferta essencial para a formação de todas as crianças, sendo também um tempo e espaço em que todos os alunos podem e devem fazer ouvir a sua voz ativa e serem felizes na construção do próprio conhecimento. Assim, o desenvolvimento de valores morais neste contexto levou os alunos a refletirem sobre questões bastante pertinentes demonstrando entender que podem ser elementos envolvidos e ativos na prática de uma cidadania ativa, desde que estejam conscientes das suas capacidades e responsabilidades.

Como já havia referido ao longo deste trabalho, a formação integral e moral do aluno depende do contributo de todos os sistemas em que este está inserido. Ainda que os adultos responsáveis assumam um papel de extrema relevância, a verdade é que a escola não é isenta desta formação, visto revelar-se como o um local privilegiado onde as crianças têm a

possibilidade de iniciarem as suas múltiplas experiências sociais e onde se vão “construindo” através destas experiências, obrigando a que os professores os orientem em contexto escolar.

De uma forma global, entendo que a metodologia de trabalho adotada se revelou como uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a consecução do projeto de solidariedade não se confinou a uma imposição dos adultos. Isto é, os alunos foram motivados a refletir sobre eventuais necessidades dos seus contextos e convocados a tomarem decisões conjuntas sobre o trabalho que pretendiam ver desenvolvido nesse mesmo contexto, com intuito de mitigar essas necessidades diagnosticadas. Assim os alunos, para além de terem assumido uma participação mais autónoma, também desenvolveram competências de trabalho de grupo, de sintetização e escolha de informação, entre outras.

Entendo que o projeto de solidariedade com as crianças de 3.º ano do 1.º Ciclo foi vantajoso no desenvolvimento integral das mesmas, revelando ter produzido efeitos positivos na comunidade envolvente. Neste caso concreto, as crianças foram por excelência um privilegiado “catalisador” para a reprodução de atitudes e comportamentos gerando-se, assim, um efeito multiplicador das atitudes de solidariedade em toda a comunidade educativa.

Para concluir, convoco a questão “O desenvolvimento de um projeto de solidariedade é suficiente para tornar as crianças solidárias?”, levando-me a inferir que o desenvolvimento de projetos, por si só, não basta para nos tornarmos solidários. Ainda que os projetos de solidariedade gizados e implementados tenham sido bem-sucedidos, visto que os alunos desenvolveram e concretizaram os seus objetivos, a verdade é que para que estas crianças se tornem efetivamente mais solidárias é essencial que se continue a estimular a promoção de atitudes solidárias dentro e fora da escola, sendo de suma importância dar continuidade à promoção de práticas de solidariedade.

Neste sentido, relevo a necessidade de se pensar na escola como um processo em evolução e considerar diferentes estratégias de ensino/aprendizagem só a tornará mais rica, completa, abrangente e, capaz de a aproximar do seu público-alvo. A escola é “feita” com e para a comunidade e, assim sendo, devemos pensar numa escola que vá ao encontro de todos os que a frequentam e fazem parte dela. Ou seja, deve ir ao encontro de cada aluno, percebendo e colmatando ao máximo as suas necessidades, na medida em que entendo que as aprendizagens essenciais vão muito para além do que versam os manuais escolares. A escola é feita de pessoas para pessoas.

Bibliografia

- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Almeida, F. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3434/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20de%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20-%20Mestrado%20-%20Bragan%C3%A7a%202010.pdf>
- Barbalet, J.M. (1989). *A Cidadania*. Editorial Estampa.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia Da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Castro, M. P. P. (2012). *Experiência de prática de ensino supervisionada em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1159>
- Ceartil, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de Competências*. Edições Sílabo.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2234>
- Costa, F., Silva, M., Bessa, V. & Caldas, I. (2014, outubro 15-17). A História Da Profissão Docente: Imagens E Autoimagens. [Paper]. V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, Rio Grande do Norte. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>
- Costa, M., & Allevato, N. G. (2013, setembro 16-20). Resolução de problemas como metodologia de ensino: um caminho para ensinar, aprender e avaliar os conteúdos matemáticos [Paper]. VII CIBEM, Uruguai. <http://funes.uniandes.edu.co/19702/1/dosSantos2013Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Costa, T. (2019). *Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/124559>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), páginas 355-379.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, páginas 258 – 265. [https://data.dre.pt/eli/dec-](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html)
[lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html)

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. [https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-](https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto)
[2001-de-30-de-agosto](https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto)

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12, páginas 6064 – 6068.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. [https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-](https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941)
[lei/2018-115645941](https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941)

Denzin, N. e Lincoln, Y. (1994). *The SAGE Handbook of qualitative Research* (5.^a ed.) Thousand Oaks.

Despacho n.º 6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06, páginas 2 – 3.
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Dias, R., Correia, J. & Pereira, M. (2011). *A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiencia de pais e mães com filhos na creche* [Artigo]. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda.

Diesel, A., Schwertner, S., Quartieri, M. & Martins, S. (2016). Desafios E Possibilidades Da Escola Contemporânea: Do Quadro Negro Ao Mundo Digital. *Educere et Educare*, 2(21), páginas 99-112.

https://www.researchgate.net/publication/307168420_DESAFIOS_E_POSSIBILIDADES_DA_ESCOLA_CONTEMPORANEA_DO_QUADRO_NEGRO_AO_MUNDO_DIGITAL

Eurydice. (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. GIASE. http://publications.europa.eu/resource/ellar/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dffc3731df.0001.02/DOC_2

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), páginas 143-158. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_7

Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Edições Asa.

Ferreira, M. M. (2001). A Educação para a cidadania em Portugal: evolução e tendências atuais. *Revista Discursos* 3(número especial), páginas 59-66. <http://hdl.handle.net/10400.2/4350>

Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto Editora.

Fonseca, J. (2012). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* [Tese de doutoramento, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2501>

Francisco Filho, G. (2003). *História geral da educação*. Editora Alínea.

Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler*. Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. Paz e Terra.

Gonçalo, L. F. (2011). *Impacto do Programa de formação em ensino experimental das ciências nas práticas pedagógicas de professores do 1.º CEB um estudo no distrito de Bragança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6149/1/CD%20Tese%20-%20Lurdes%20Gon%C3%A7alo.pdf>

Gonçalves, A. (2015). O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum IPS. <http://hdl.handle.net/10400.26/10544>

- Gonçalves, D. (2007). *Finalidades da educação para a cidadania* [Paper]. Cidadania(s): Discursos e Práticas, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1231>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In Alves, M. & Azevedo, N. (Eds). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. (pp. 39-61). Universidade Nova de Lisboa.
- Graça, I. (2015). *A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4888>
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos – Chave Creche* (2.^a ed.). http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>
- Leite, E.; Malpique, M; Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projeto: 2. Leituras comentadas*. Edições Afrontamento.
- Loureiro, J. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Politécnico de Santarém – Repositório Científico. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1548/1/Relat%C3%B3rio%20Final_Joana%20Loureiro.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.
- Martins, I. P. & Veiga. M. L. (1999) *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & Aulas. *Educação e Matemática*, 1(115), páginas 67-71. <http://hdl.handle.net/10400.19/1032>

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo (4.ª ed)*. Departamento da Educação Básica.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 1.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 2.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). *Estratégias Nacional da Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Morales, P. V. (2001). *A relação professor-aluno o que é, como se faz*. Editorial e Distribuidora.

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.

Pereira, M. (2011). *Perspetivando qualidade em creches: Um estudo de caso em contextos diferenciados*. In Fórum de projetos de investigação em educação 2010/2011, Monte de Caparica. UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa.

Pires, I. (2020). *À descoberta dos animais: um projeto com crianças dos 3 aos 6* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32945>

- Pires, M. (2001). *Pedagogia de vinculação e educação para valores* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. RUN. <http://hdl.handle.net/10362/329>
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. (2016). *Cidadania e Educação: Turismo e Lazer no Projeto Portas Abertas para a Cidadania* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Oasisbr. <http://dx.doi.org/10.26512/2016.11.D.22898>
- Ricotta, L. (2006). *Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro*. Ágora.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *GESTÃO CURRICULAR Para A Autonomia Das Escolas E Professores*. Ministério da Educação.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA.
- Santos, R. (1999). As Origens Da Educação Escolar E A "Construção Social" Da Organização "Escola". *Máthesis*, 1(8), páginas 315-332. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1999.3839>
- Seixas, T. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário da Maia]. Repositório Científico do ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/1437>
- Silva, I. L. (coord.), Marque, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores: na pré-escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri
- Xavier, T. (2018). *A Aplicação Do Brainstorming Nas Aulas De Geografia* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/57501>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed

Apêndices

Índice dos apêndices

Apêndice 1 - Plano de aula “A solidariedade através da Matemática”	99
Apêndice 2 Recursos “A Solidariedade através da Matemática”	102
Apêndice 3 Recursos “Projeto dos Bombeiros”	102
Apêndice 4 - Plano de aula “Projeto Bombeiros”	106
Apêndice 5 Recursos “Projeto dos Bombeiros”	108
Apêndice 6 Recursos “Projeto CROP” Para iniciarmos o nosso projeto temos que responder às seguintes questões.	108
Apêndice 7 Recursos “Projeto CROP”	112
Apêndice 8 - Plano de aula “Reflexão do Projeto CROP”	113

Apêndice 1 - Plano de aula “A solidariedade através da Matemática”



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre

Ano letivo: 2021/2022

U.C.: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB

Docente: Paulo Malojo

Discente: Sara Lopes, n.º 20438

Plano de Aula

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	Escola: Centro Escolar de Penafiel	Prof.ª Titular: Luísa Castro	Prof.ª Estagiária: Sara Lopes	Ano: 3.º	N.º alunos: 19
Data: 27/04/2022	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Cidadania e Desenvolvimento, Estudo do Meio e Matemática.		Horário: 10h00	Duração: 100 minutos	

Sumário: A solidariedade. Resolução de problemas matemáticos relacionados com a solidariedade. Estruturação de um projeto de solidariedade.

Disciplina(s)/Área(s) disciplinares	Domínio	Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Cidadania e Desenvolvimento	Direitos Humanos	Exploração do tema “Solidariedade”	Solidariedade: sentimento que leva alguém a tentar ajudar outro ou outros. Powerpoint: Abordar o conceito de solidariedade através: - das conceções prévias dos alunos na construção de um mural “o que é a solidariedade?” - visualização de um vídeo de animação sobre a temática	20 min	Material preparado para a construção do mural Material de escrita Fita-cola Computador Projektor Colunas	Observação direta dos alunos: - Participação na atividade; - Autonomia; - Atenção; - Postura na sala de aula.	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)

			https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4				
Estudo do Meio	Sociedade/Tecnologia/Natureza	Identificar um problema social existente na sua comunidade (pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.	Propor a resolução da ficha de trabalho com base no conceito em destaque, através de uma carta enviada com a ficha de trabalho. Resolver os exercícios matemáticos através de diferentes estratégias anteriormente aprendidas e trabalhadas.	35 min	Ficha de trabalho Material de Escrita Envelope	Ficha de trabalho como instrumento para avaliar a:	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)
Matemática	Números e Operações – Resolução de Problemas	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados	Relacionar cada exercício com situações-problema do quotidiano dos alunos: 1 – a partilha 2 – vidas diferentes dos alunos 3 – projetos de solidariedade (em grupo) 4 – projetos de solidariedade (individuais)			- Resolução de problemas; - Implementação de estratégias de cálculo matemático.	Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)
Estudo do Meio	Sociedade/Tecnologia/Natureza	Identificar um problema social existente na sua comunidade (pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.	Definição e estruturação do projeto de solidariedade a ser desenvolvido com a turma. Diálogo sobre as necessidades dos que nos rodeiam, elucidando para os que nos são mais próximos.	35 min	Ficha de registo Material de escrita Quadro	Observação direta dos alunos:	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
Cidadania e Desenvolvimento	Direitos humanos	Exploração do tema “Solidariedade”	Definir: - o público-alvo do projeto - as necessidades do público-alvo - objetivos do projeto - meios para a concretização do projeto - tipos de ajuda			- Participação na atividade; - Autonomia; - Atenção; - Postura na sala de aula.	Comunicador (A, B, D, E, H) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Criativo (A, C, D, J)

			- data(s) para a concretização - título do projeto				
Português	Oralidade	Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. Definição do conceito de solidariedade.	- pesquisa individual no dicionário/internet sobre o conceito de solidariedade. Discussão em grande grupo sobre o conceito. - registo do significado no caderno diário.	10 min	Caderno diário Material de escrita	Identificação do conceito	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

Referências Bibliográficas:

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Matemática*. República Portuguesa.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português*. República Portuguesa.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: Elaboração própria.

A solidariedade é...

Gi Aventureira

Gi Aventureira

Nome do aluno

Rua Abílio Miranda, n.º 41

4560 - 501 Penafiel



Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 3 - Ficha “A Solidariedade através da Matemática”

Vamos ajudar a Gi



1. O João fez 9 anos e levou um bolo para a escola. O bolo estava dividido em 24 partes iguais, mas o só 19 pessoas é que comeram bolo. Pinta no bolo as fatias que foram comidas.

- 1.1 Sabendo que foram comidas _____avos de bolo, representa a fração de bolo que sobrou.

- 1.2 O que achas que o João pode fazer com o bolo que sobrou?

R: _____

2. A Professora Sónia comprou 1245 pacotes de leite para as crianças da escola. Para o lanche gastaram-se apenas 756 pacotes de leite. Quantos pacotes de leite sobraram?

R: _____

- 2.1 Sabendo que sobraram _____ pacotes de leite, o que é que a Professora Sónia pode fazer com eles?

R: _____

3. As turmas do 3.º ano da escola quiseram ajudar os bombeiros. Observa o quadro para saberes o que cada turma lhes entregou.

Turma	Oferta
3.º J	9x8 garrafas de água
3.º K	7x6 pacotes de bolachas
3.º L	7x9 pacotes de leite
3.º M	11x6 pacotes de frutos secos
3.º N	154x3 sumos de fruta

Quantos alimentos líquidos receberam os bombeiros?

R: _____

3.1 Sabendo que na corporação de bombeiros existe 31 bombeiros, com quantas garrafas de água fica cada bombeiro?

R: _____

4. A Sofia fez 7 anos na semana passada e, com a ajuda da mãe, separou a roupa que já não lhe serve. O que pode fazer a Sofia com essa roupa?

R: _____

Fonte. Elaboração própria.

Apêndice 4 - Plano de aula “Projeto Bombeiros”



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / Ano letivo: 2021/2022 2.º Semestre

U.C.: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB

Docente: Paulo Malojo

Discente: Sara Lopes, n.º 20438

Plano de Aula

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes		Escola: Centro Escolar de Penafiel	Prof.ª Titular: Luísa Castro	Prof.ª Estagiária: Sara Lopes	Ano: 3.º	N.º alunos: 19
Data: 29/04/2022	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento			Horário: 13h30	Duração: 90 minutos	
Sumário: Definição e estruturação do projeto de solidariedade dos Bombeiros.						

Disciplina(s)/ Área(s) disciplinares	Domínio	Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Cidadania e Desenvolvimento	Direitos Humanos	Projeto de solidariedade	Definição e estruturação do projeto de solidariedade a ser desenvolvido com a turma. Diálogo sobre as necessidades dos que nos rodeiam, elucidando para os que nos são mais próximos.	90 min	Ficha de registo	Observação direta dos alunos: - Participação	(A, B, C, D, G)

Estudo do Meio	Natureza	Identificar um problema social existente na sua comunidade (pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.	Definir: - o público-alvo do projeto - as necessidades do público-alvo - objetivos do projeto - meios para a concretização do projeto - tipos de ajuda - data para a concretização - título do projeto Estruturar o projeto em linhas gerais.			na atividade; - Autonomia. Instrumento de avaliação: - Ficha de registo.	(A, B, G, I, J)
							(A, C, D, J)

Referências Bibliográficas:

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: Elaboração própria.

O nosso projeto de solidariedade

Para iniciarmos o nosso projeto temos que responder às seguintes questões.

1. Quem vamos ajudar?

2. Qual a razão de ajudarmos estas pessoas?

3. Como é que vamos ajudar?

4. Quando é que vamos ajudar?

5. A quem é que podemos pedir ajuda para a concretização do nosso projeto?

6. Qual é o título do nosso projeto?

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 6 - Plano de atividade “Projeto CROP”



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / Ano letivo: 2021/2022 2.º Semestre

U.C.: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB

Docente: Paulo Malojo

Discente: Sara Lopes, n.º 20438

Plano de Atividade

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes		Escola: Centro Escolar de Penafiel	Prof.^a Titular: Luísa Castro	Prof.^a Estagiária: Sara Lopes	Ano: 3.º	N.º alunos: 19
Data: 09/05/2022 a 31/05/2022		Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento.				
Sumário: Definição e estruturação do projeto de solidariedade do CROP						

Disciplina(s)/ Área(s) disciplinares	Domínio	Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Cidadania e Desenvolvimento	Direitos Humanos	Projeto de solidariedade	Definição e estruturação do projeto de solidariedade a ser desenvolvido com a turma. Brainstorming para a resolução do problema.	Ficha de registo Material a definir com os alunos	Observação direta dos alunos: - Participação na atividade;	(A, B, C, D, G)

Estudo do Meio	Natureza	Identificar um problema social existente na sua comunidade (pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.	Estruturação do projeto 1. Definição: - o público-alvo do projeto - as necessidades do público-alvo - objetivos do projeto - meios para a concretização do projeto - tipos de ajuda - data para a concretização - título do projeto 2. Propostas dos alunos Aplicação do projeto: - 31/05 Calendarização no apêndice seguinte.		- Autonomia; - Empenho. Instrumento de avaliação: - Ficha de registo.	(A, B, G, I, J)
						(A, C, D, J)

Referências Bibliográficas:

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Fonte. Elaboração própria.

O nosso projeto de solidariedade

Para iniciarmos o nosso projeto temos que responder às seguintes questões.

13. Quem vamos ajudar?

14. Motivo para a nossa ajuda.

15. Como é que vamos ajudar?

16. Quando é que vamos ajudar?

17. A quem é que podemos pedir ajuda para a concretização do nosso projeto?

18. Qual é o título do nosso projeto?

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 8 - Plano de aula “Reflexão do Projeto CROP”



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre			Ano letivo: 2021/2022
U.C.: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Sara Lopes, n.º 20438	

Plano de Aula

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	Escola: Centro Escolar de Penafiel	Prof.ª Titular: Luísa Castro	Prof.ª Estagiária: Sara Lopes	Ano: 3.º	N.º alunos: 19
Data: 03/06/2022	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Cidadania e Desenvolvimento e Estudo do Meio		Horário: 13h30	Duração: 50 minutos	

Sumário: Atividades de reflexão sobre o projeto de solidariedade desenvolvido.

Disciplina(s) / Área(s) disciplinares	Domínio	Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Estudo do Meio	Natureza	Identificar um problema social existente na sua comunidade (pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.	Diálogo sobre o projeto desenvolvido.	20 min	Não Aplicável	Observação direta dos alunos: - Participação na atividade;	D, H

Cidadania e Desenvolvimento	Direitos Humanos	Reflexão sobre o projeto implementado.	Identificação dos pontos positivos e dos que poderiam ser melhorados no projeto. Síntese do trabalho desenvolvido.	30 min		- Autonomia; - empenho - capacidade de reflexão	A, D, F, I
							A, B, D, F, I

Referências Bibliográficas:

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Estudo do Meio*. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: Elaboração própria.