

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Cátia Alexandra Rica Correia da Mota Sá Pinheiro

Lisboa, setembro de 2025

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Cátia Alexandra Rica Correia da Mota Sá Pinheiro

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo

Lisboa, setembro de 2025



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Isabel Maria Silva Quino

Coorientador/a (nome completo).....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Cátia Alexandra Rica Correia da
Nota Sá Pinheiro

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Ensino do
1º ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2º ciclo
do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 16 de Setembro de 2025



Agradecimentos

Ao concluir esta etapa desafiante, quero expressar a minha gratidão a todos os que tornaram este percurso possível.

À Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo, agradeço a orientação e o acompanhamento ao longo da realização deste relatório, bem como a atenção dedicada nas etapas mais exigentes do percurso.

Aos funcionários e docentes da instituição que me acolheram com simpatia, profissionalismo e cuidado, deixo também o meu sincero agradecimento.

Um agradecimento especial à Professora Patrícia Mosqueira, cujas palavras genuínas ficaram gravadas em mim. Foram força nos momentos mais difíceis e fizeram toda a diferença.

À Professora Margarida Quintal, que foi, neste último ano, uma verdadeira inspiração. A sua paixão pelo ensino, a exigência com doçura e a capacidade de escuta fizeram dela uma referência essencial neste percurso.

À Joana Gonçalves, pelas partilhas nos momentos mais duros e pelas gargalhadas que me salvaram tantos dias. À Joana Corvo e à Núria, pelo apoio constante e companheirismo.

À Leonor, à Luísa, à Ivone, à Diana, à Joana Andrade e à Teresa, obrigada pela amizade, pelo carinho e pela leveza que trouxeram aos dias difíceis. Com vocês, nunca me senti sozinha!

Aos meus colegas de trabalho, à vice-presidente e à direção, agradeço a compreensão e flexibilidade que tornaram possível conciliar os desafios académicos, profissionais e familiares.

À minha mãe, o meu mais profundo agradecimento. O seu apoio incondicional foi essencial para que eu nunca desistisse. Cuidou das minhas filhas nos momentos em que precisei de estar ausente e esta conquista é também dela.

Às minhas filhas, que são as melhores do mundo, obrigada por me inspirarem e por me darem razões para continuar, mesmo nos dias mais difíceis. Neste sentido, um agradecimento especial à minha filha Luísa que, apesar da sua tenra idade, assumiu com uma maturidade comovente o papel de irmã mais velha. Foi cuidadora, companheira e um verdadeiro apoio, com um amor e uma dedicação que me emocionaram profundamente.

Concluir este mestrado, enquanto trabalhava e cuidava da minha família, foi um dos maiores desafios da minha vida.

A todos os que estiveram comigo, o meu mais sincero obrigada.

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo refletir sobre temáticas inerentes à investigação em Educação, a partir da análise crítica das experiências que vivi ao longo dos Estágios I, II, III e IV, realizados entre outubro de 2023 e julho de 2025. Estes estágios integraram o plano de estudos do Mestrado em Educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

A apresentação, defesa e aprovação do presente relatório constituem um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre.

O relatório está organizado em quatro capítulos principais: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de Projeto.

No primeiro capítulo, apresento uma reflexão crítica sobre dez aulas particularmente marcantes no âmbito da minha prática pedagógica.

O segundo capítulo reúne oito planificações de aulas por mim elaboradas: quatro dirigidas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e quatro ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal.

O terceiro capítulo inclui quatro instrumentos de avaliação, acompanhados da respetiva análise dos resultados obtidos pelos alunos, dos dois ciclos, ao longo dos quatro semestres de estágio.

Por fim, o quarto capítulo apresenta uma proposta de intervenção no âmbito da Educação Ambiental, intitulada Horta Pedagógica: Educar para a Sustentabilidade em Contexto Escolar. Este projeto procurou aproximar a escola da natureza, através de práticas como a preparação da terra, a sementeira, o acompanhamento do crescimento das plantas e a colheita dos produtos. Mais do que cultivar uma horta, pretendeu-se cultivar o respeito pelo ambiente, a consciência ecológica e o envolvimento ativo da comunidade educativa.

Concluo este relatório com uma reflexão pessoal e crítica sobre o meu percurso formativo, destacando os momentos que mais contribuíram para o meu crescimento profissional e os desafios que me ajudaram a construir uma identidade docente mais consciente e sólida.

Palavras-chave: Ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo; Prática Pedagógica; Reflexão Crítica.

Abstract

This Professional Internship Report aims to reflect on themes related to educational research through the critical analysis of the experiences I lived during Internships I, II, III, and IV, carried out between October 2023 and July 2025. These internships were part of the Master's Degree in Teaching at the 1st Stage of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2nd Stage, held at the Escola Superior de Educação João de Deus.

The submission, public presentation, and successful defense of this report are essential requirements for obtaining the Master's degree.

The report is organized into four main chapters: Teaching Reflections, Lesson Plans, Assessment Tools, and a Project Proposal.

The first chapter presents a critical reflection on ten significant lessons within the scope of my teaching practice. The second chapter brings together eight lesson plans developed by me – four aimed at the 1st Stage of Basic Education and four at the 2nd Stage, in the subjects of Portuguese and History and Geography of Portugal.

The third chapter includes four assessment tools, each accompanied by an analysis of the results obtained by students throughout the four semesters of the internship.

Finally, the fourth chapter introduces an environmental education project entitled Educational Garden: Educating for Sustainability in the School Context.

This project sought to bring the school closer to nature through practices such as soil preparation, sowing, monitoring plant growth, and harvesting. More than cultivating a garden, the aim was to foster environmental awareness, respect for nature, and active community involvement.

This report concludes with a personal and critical reflection on my training journey, highlighting the experiences that most contributed to my professional development and the challenges that helped shape a more conscious and confident teaching identity.

Keywords: Teaching History and Geography of Portugal; Teaching Practice; Critical Reflection; Professional Internship

Índice Geral

Índice de Tabelas	7
Índice de Figuras	8
Índice de Anexos	xii
Introdução	1
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	6
1.1. Síntese do capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio	6
1.2.1. Relato de Estágio 1	6
1.2.2. Relato de Estágio 2	9
1.2.4. Relato de Estágio 4	13
1.2.5. Relato de estágio 5	16
1.2.6. Relato de estágio 6	18
1.2.7. Relato de estágio 7	20
1.2.8. Relato de estágio 8	22
1.2.9. Relato de estágio 9	23
1.2.10. Relato de estágio 10	25
2. Capítulo 2 – Planificações	28
2.1 . Síntese do capítulo	28
2.2. Fundamentação teórica	28
2.3. Planificações em quadro	31
2.3.1. Planificação de Aula de Matemática de 1.º Ano	31
2.3.2. Planificação de Aula de Português de 2.º ano	33
2.3.3. Planificação de Aula de Matemática de 3.º ano	35
2.3.4. Planificação da Aula de Estudo do Meio de 4.º ano	37
2.3.5. Planificação de Aula de Português de 5.º ano	39
2.3.6. Planificação de Aula de História e Geografia de Portugal de 5.º ano	41
2.3.7. Planificação de Aula de Português de 6.º ano	43
2.3.8. Planificação de Aula de História e Geografia de Portugal de 6.º ano	45
3. Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	48
3.1. Síntese do capítulo	48
3.3. Avaliação da atividade da disciplina de Português – 1.º Ano	50
3.3.1. Contextualização da atividade	50
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação	51

3.3.3. Apresentação e análise de resultados	54
3.4.1. Contextualização da atividade.....	56
3.4.2. Descrição dos critérios e níveis de desempenho.....	56
3.4.3. Apresentação e análise de resultados	58
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português.....	60
3.5.1. Contextualização da atividade.....	60
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação.....	61
3.5.3. Apresentação e análise de resultados	63
3.6.1. Contextualização da atividade.....	65
3.6.3. Apresentação e análise de resultados	67
Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto.....	70
4.1. Introdução ao tema do projeto	70
4.2. Fundamentação teórica.....	71
4.3. Desenvolvimento do projeto	72
4.3.1 Problema	72
4.3.2. Problemas parcelares	73
4.3.3. Destinatários	74
4.3.4. Entidades envolvidas	74
4.3.5. Motivação e negociação.....	75
4.4.1. Objetivo gerais.....	75
4.4.2. Objetivos específicos.....	76
4.5. Planeamento.....	77
4.6. Recursos	78
4.6.1. Recursos materiais	78
4.6.2. Recursos humanos.....	78
4.7. Produtos finais	79
4.8. Avaliação.....	79
4.9. Calendarização	80
4.7. Considerações finais do projeto	82
Reflexão – Considerações finais	83
Referências Bibliográficas	85
Anexos	90
Anexo 1 – Proposta de trabalho da componente de Português – 1.º ano	
Anexo 2 – Grelha de correção da proposta de trabalho implementada no âmbito da disciplina de Português do 1.º ano	
Anexo 3 – Folha de registo da atividade experimental – Estudo do Meio – 3.º ano.....	

Anexo 4 – Grelha de correção da atividade experimental	
Anexo 5 – Proposta de atividade da disciplina de Português – 5.º ano	
Anexo 6 – Grelha de correção da proposta de trabalho de Português – 5.º ano	
Anexo 7 – Proposta de trabalho – História e Geografia de Portugal – 6.º ano	
Anexo 8 – Flyer informativo – História e Geografia de Portugal – 6.º ano	
Anexo 9 – Grelha de correção da proposta de trabalho de História e Geografia de Portugal – 6.º ano	
Anexo 10 – Questionário aplicado aos utilizadores de uma horta urbana no âmbito do projeto “Horta Pedagógica”	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cronograma do estágio do 1.º semestre.....	4
Tabela 2 – Cronograma do estágio do 2.º semestre.....	4
Tabela 3 – Cronograma do estágio do 3.º semestre.....	5
Tabela 4 – Cronograma do estágio do 4.º semestre.....	5
Tabela 5 – Planificação de uma aula da componente de Matemática do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	31
Tabela 6 – Planificação da aula da componente de Português do 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
Tabela 7 – Planificação da aula da componente de Matemática do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
Tabela 8 – Planificação de aula da componente de Estudo do Meio do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
Tabela 9 – Planificação de aula da Disciplina de Português do 5.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico	40
Tabela 10 – Planificação de aula da Disciplina de História e Geografia de Portugal do 5.º Ano do 2.º Ciclo Ensino Básico.....	42
Tabela 11 – Planificação de aula da Disciplina de Português do 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
Tabela 12 – Planificação de aula da Disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
Tabela 13 – Escalas utilizadas na interpretação dos dispositivos de avaliação	50
Tabela 14 – Parâmetros e critérios de avaliação da atividade do domínio de Português – 1.º ano.....	53
Tabela 15 – Parâmetros e critérios de avaliação da atividade experimental do domínio de Estudo do Meio – 3.º ano.....	57
Tabela 16 – Parâmetros e critérios de avaliação da atividade da disciplina de Português – 5.º ano.....	62
Tabela 17 – Rubrica de avaliação da atividade de História e Geografia de Portugal – 6.º ano	66
Tabela 18 – Planeamento das fases do projeto da Horta Pedagógica	77
Tabela 19 – Calendarização anual de atividades ambientais e pedagógicas no âmbito do projeto da Horta Pedagógica	81

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação das camadas do planeta Terra.....	9
Figura 2 – Material didático “Calculadores Multibásicos”	35
Figura 3 – Distribuição dos resultados da atividade da componente de Português – 1.º ano.	54
Figura 4 – Distribuição dos resultados da atividade da componente de Estudo do Meio 3.º ano	58
Figura 5 – Distribuição dos resultados da atividade da disciplina de Português – 5.º ano	63
Figura 6 – Distribuição dos resultados da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal – 6.º ano	67

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado na Escola Superior de Educação João de Deus, ao longo de quatro semestres, com início em outubro de 2023.

Para além da introdução, o relatório organiza-se em quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de um Projeto. O documento termina com uma reflexão final sobre o percurso formativo, sendo destacadas as principais aprendizagens e os desafios enfrentados ao longo do mestrado.

Relativamente ao estágio profissional, este desempenha um papel fundamental na formação de professores, uma vez que, através da interação, observação e prática pedagógica, é possível adquirir uma preparação mais sólida para o exercício da profissão docente. Neste sentido, Formosinho (2009) afirma que “a prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98).

Neste contexto, o Estágio Profissional visa desenvolver aptidões e competências essenciais à prática docente, sendo a prática de ensino supervisionada um elemento central na formação inicial de professores. Alarcão e Tavares (2010) reforçam esta perspetiva ao afirmarem que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores” (p. 8).

Deste modo, a supervisão pedagógica constitui uma componente essencial do estágio profissional, envolvendo uma relação formativa entre o aluno em formação e o seu supervisor.

Este acompanhamento tem como principal finalidade promover a reflexão crítica sobre a prática letiva, contribuindo para a melhoria contínua do desempenho docente. Como referem Mosqueira e Almeida (2017), “o professor principiante a saber fazer a sua própria reflexão, autoanálise sobre as práticas pedagógicas, numa perspetiva de aprendizagem pessoal, profissional e organizacional” (p. 29).

Verificou-se também, de acordo com Mosqueira e Almeida (2017):

(...) o acompanhamento, a ajuda e a orientação do supervisor pedagógico são imprescindíveis para a melhoria do desempenho profissional do professor principiante, valorizando o trabalho deste, contribuindo para facilitar, acompanhar, ajudar, apoiar e

orientar, de modo a encontrar pistas e caminhos para os problemas com que os docentes se vão deparando na fase inicial do percurso profissional, sobretudo em sala de aula, a avaliação das aprendizagens, as planificações da atividade letiva, mas também da relação com os diferentes atores da ação educativa, nomeadamente os pais dos alunos (p. 29).

O Estágio Profissional deve promover o desenvolvimento de competências que contribuam para uma educação inclusiva, na qual as crianças possam desenvolver o pensamento crítico e afetivo. Neste sentido, Alarcão (1996) defendia que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvem nos seres humanos em pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, surgir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (p. 55).

Na perspetiva de Gaspar (2019), “a iniciação à prática profissional (...) integra a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, na escola, devendo “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e promover “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (p. 70).

Este Relatório de Estágio pretende ser um exercício de preparação para a docência, uma vez que, conforme Bernardes e Miranda (2003), permite “reagrupar diferentes actividades que mostram as aprendizagens” e constitui “um lugar privilegiado para a prática da reflexão e da auto-avaliação de toda a actuação como docente e como estagiário” (p. 33).

Neste sentido, Mosqueira e Almeida (2017) consideram que “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação.” Só assim, será possível ao professor desenvolver um trabalho com carácter próprio através de “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os seus percursos e os próprios projetos” (p. 31).

Referem ainda, Mosqueira e Almeida (2017), que “a formação inicial assume-se como um processo pelo qual o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional” (p. 36), uma vez que a formação com um carácter essencialmente prático é essencial para todos os futuros docentes, porque permite conhecer a realidade que os espera, assim como, proporcionar momentos em que é possível colocar em prática a teoria estudada.

Segundo Formosinho (2009), “o estudante do ensino superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação. Quanto mais as práticas docentes neste

novo contexto se assemelharem às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz” (p. 99). O mesmo autor defende ainda que “as práticas docentes dos professores/formadores e as práticas de organização do ensino são, a par da Prática Pedagógica, dimensões institucionais importantes da formação prática dos futuros professores” (p. 100).

Defende Botelho (2018) que “o estágio é muito importante para a formação do educador, pois vai promover a relação teoria-prática através das reflexões, análises e experiências vivenciadas dentro de sala de aula.” Adita ainda que “(...) o período de estágio vai provocar uma retomada crítica pelo estagiário, levando-o a compreender a realidade em que deverá atuar” (p. 3).

Ao longo deste relatório, partilho a minha visão sobre a importância da formação inicial de professores, em particular da prática de ensino supervisionada, que senti como uma etapa verdadeiramente decisiva no meu percurso. Foi nesse contexto que tive a oportunidade de crescer, de errar e de aprender, desenvolvendo competências práticas que sei serem fundamentais para o meu futuro enquanto professora.

Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional decorreu ao longo dos quatro semestres do mestrado, em dois contextos educativos distintos, ambos localizados na região da Grande Lisboa.

Durante os 1.º e 2.º semestres, estagiei numa escola particular com valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição dispõe de várias salas de aula e de diferentes espaços de apoio à atividade pedagógica, tais como biblioteca, ginásio, sala de informática, refeitório e espaços exteriores de utilização polivalente, que contribuem para a diversidade de experiências de ensino e aprendizagem proporcionadas aos alunos.

Neste período, tive oportunidade de acompanhar turmas dos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos 3.º e 4.º semestres, o estágio teve continuidade numa escola particular que abrange os níveis de ensino do Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Este estabelecimento dispõe de diversos espaços pedagógicos e funcionais, como salas de aula amplas, biblioteca, ginásio, laboratórios, espaços exteriores e gabinetes técnico-pedagógicos.

Nestes dois últimos semestres, dei continuidade à prática pedagógica com as mesmas docentes cooperantes e turmas do 2.º Ciclo, o que me permitiu aprofundar relações e consolidar estratégias de ensino.

1. Calendarização e cronograma

As práticas de ensino supervisionadas que acima contextualizei realizaram-se ao longo dos quatro semestres do mestrado, no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, com orientação da equipa de supervisão da Escola Superior de Educação João de Deus e acompanhamento por docentes cooperantes nas escolas de acolhimento.

A calendarização das atividades desenvolvidas encontra-se sintetizada nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, onde se identificam os principais momentos do meu percurso formativo: os períodos de estágio, as reuniões de supervisão, o acompanhamento tutorial e os tempos dedicados à elaboração do presente relatório.

Tabela 1

Cronograma do estágio do 1.º Semestre

Semestre	Atividades	Data
1.º	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano	17/11/2023 a 29/01/2024
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano	05/01/2024 a 09/02/2024
	Reuniões de Estágio	nov. a dez. 2023 e jan. a fev. 2024
	Orientação Tutorial	16/11/2023 a 08/02/2024
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	15/11/2023 a 07/02/2024

Tabela 2

Cronograma do estágio do 2.º Semestre

Semestre	Atividades	Data
2.º	Seminário de Contato com a Realidade Educativa II	26/02/2024 a 01/03/2024
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano	04/03/2024 a 06/05/2024
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano	10/05/2024 a 05/07/2024
	Reuniões de Estágio	mar. a jul. 2024
	Orientação Tutorial	05/03/2024 a 02/07/2024
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	04/03/2024 a 05/07/2024

Tabela 3*Cronograma do estágio do 3.º Semestre*

Semestre	Atividades	Data
3.º	Seminário de Contato com a Realidade Educativa III	23/09/2024 a 04/10/2024
	Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos	09/10/2024 a 07/02/2025
	Reuniões de Estágio	nov. a dez. 2024 e jan. a fev. 2025
	Orientação Tutorial	08/10/2024 a 04/02/2025
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08/10/2024 a 07/02/2025

Tabela 4*Cronograma do estágio do 4.º Semestre*

Semestre	Atividades	Data
4.º	Seminário de Contato com a Realidade Educativa IV	17/02/2025 a 21/02/2025
	Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos	24/02/2025 a 30/05/2025
	Estágio no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	02/06/2025 a 04/07/2024
	Reuniões de Estágio	fev. a jul. 2025
	Orientação Tutorial	25/02/2025 a 01/07/2025
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	24/02/2025 a 04/07/2025

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo, reúno a análise de dez aulas vividas ao longo do estágio, que, pela sua relevância pedagógica, mereceram uma reflexão mais aprofundada. As aulas selecionadas decorreram nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal.

Cada um dos relatos é acompanhado por uma fundamentação teórica, procurando articular a experiência prática com os contributos de autores de referência, numa perspetiva crítica e construtiva do meu percurso formativo.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1

O primeiro relato que apresento refere-se a uma aula avaliada, previamente marcada pela equipa de Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus, no âmbito do Estágio Profissional I, na disciplina de Português, lecionada por uma colega estagiária, a uma turma do 4.º ano, com 22 alunos (sete raparigas e quinze rapazes), a 27 de novembro de 2023.

A sala de aula era espaçosa e cheia de luz, com as mesas organizadas em pares, de frente para a entrada. Ao fundo, encontrava-se a biblioteca da turma e os dossiers dos alunos, numa zona ampla que permitia desenvolver atividades fora das secretárias. Os materiais nas paredes e a disposição do espaço criavam um ambiente acolhedor.

A colega estagiária começou por apresentar o conteúdo programático: Texto Informativo – Notícia, através de uma encenação, que consistia em representar a abertura de um telejornal, colocando-se, ela própria, no papel de jornalista. A estagiária havia retirado a farda do estágio, vestindo para esta representação, uma roupa formal (um fato) que se relacionava facilmente com a profissão que representava.

Os alunos respeitavam o pedido de atenção e silêncio que havia sido feito e mostraram interesse na temática.

Após esta representação e através de uma conversa orientada com os alunos, colocou questões relativas aos meios de transmissão de uma notícia e as características da mesma, de forma a identificar as conceções prévias da turma. Neste momento de diálogo, os alunos levantavam a mão sempre que pretendiam responder às questões colocadas. A estagiária colocou também perguntas dirigidas.

De seguida, apresentou a definição de notícia, destacando os seus elementos essenciais, as suas características e a linguagem utilizada.

No seguimento desta exposição, solicitou aos alunos que identificassem, no exemplo projetado no quadro, quais as respostas às perguntas que a notícia tem de contemplar.

Distribuiu as propostas de trabalho e foi entregue um envelope por cada aluno contendo, no seu interior, fragmentos de uma notícia juntamente com dois fragmentos “intrusos”. Os alunos identificaram as partes constituintes da notícia, ordenando-as e colando-as no espaço destinado para esse efeito na proposta de trabalho, colocando os fragmentos que não faziam parte da estrutura da sua notícia, dentro do envelope.

A estagiária disponibilizou alguns minutos para a resolução do exercício e realizou a respetiva correção no quadro.

Na proposta de trabalho seguinte, os alunos utilizaram a notícia que haviam reconstituído no exercício anterior para responder a questões sobre o seu conteúdo. A correção foi feita em conjunto, no quadro interativo.

Durante toda a aula, a estagiária circulou pela sala, prestando apoio às necessidades e dúvidas de todas as crianças.

Para finalizar, fez uma breve síntese dos conteúdos abordados.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada evidenciou como uma abordagem criativa, planeada com intencionalidade pedagógica, pode potenciar o envolvimento dos alunos e facilitar a construção de aprendizagens significativas. A estagiária iniciou a aula com uma encenação, assumindo o papel de jornalista, o que captou de imediato a atenção da turma e despertou a sua curiosidade.

Esta estratégia está de acordo com o que defende Estanqueiro (2010), ao afirmar que “um bom professor estimula a utilização de formas de comunicação diversificadas, valorizando diferentes linguagens” (p. 90).

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) sustentam que “uma das características definidoras das crianças/aprendizes em acção é o facto de estarem concentradas nas suas acções e nos seus pensamentos” (p. 34). Acrescentam ainda que:

É através da exploração que as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade. Nos ambientes de aprendizagem activa os adultos respeitam o desejo das

crianças em explorarem, reconhecendo que a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem (p. 37).

Esta abordagem foi visível na forma como os alunos se envolveram nas atividades, demonstrando empenho e autonomia. De salientar a forma como a estagiária partiu das ideias prévias dos alunos para que, em conjunto, construíssem a definição de notícia, revela uma prática pedagógica centrada no aluno, tal como defende Cordeiro (2010), ao destacar a importância de ambientes lúdicos, organizados e pedagogicamente significativos.

Também a avaliação informal desempenhou um papel relevante ao longo da aula. A correção coletiva no quadro interativo e o acompanhamento contínuo durante a realização das tarefas permitiram, à estagiária, ajustar o ritmo da aula às necessidades dos alunos, esclarecer dúvidas e valorizar os progressos individuais. Como refere Perrenoud (1993), é precisamente no acompanhamento da atividade dos alunos que se encontra uma das funções essenciais do professor: ajustar a ação pedagógica às reações dos alunos, às dificuldades que encontram e às estratégias que desenvolvem.

A estrutura da aula revelou uma sequência didática clara, com momentos de motivação, exploração e consolidação bem definidos. Esta organização está em sintonia com o modelo de planificação preconizado pelas Aprendizagens Essenciais de Português (Ministério da Educação, 2018), que valorizam a progressiva construção de conhecimentos e competências através de experiências significativas e diversificadas. A intencionalidade pedagógica e a articulação entre os momentos da aula foram aspetos particularmente bem conseguidos, contribuindo para a eficácia da aprendizagem.

Destacou-se, igualmente, a qualidade do planeamento da estagiária, refletida na organização do tempo, na escolha dos materiais e na adaptação das propostas às características da turma. Neste sentido, Vieira e Vieira (2005) afirmam que uma estratégia de ensino/aprendizagem corresponde a “um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p. 16).

Esta experiência permitiu-me refletir sobre o impacto de práticas inovadoras e sobre o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional. Como afirmam Alarcão e Roldão (2008), a supervisão “é necessária para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional” (p. 54). Esta aula representou, por isso, um momento formativo relevante, que contribuiu para aprofundar o meu olhar crítico e consciente sobre o exercício da docência.

1.2.2. Relato de Estágio 2

O segundo relato de estágio que apresento refere-se a uma aula avaliada, lecionada por mim, que foi previamente marcada pela equipa de Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus no âmbito do Estágio Profissional I, na disciplina de Estudo do Meio, numa turma do 4.º ano, com 22 alunos, a 26 de janeiro de 2024.

O conteúdo selecionado para a aula avaliada tinha como tema – Os sismos, e iniciei a aula através das conceções prévias dos alunos sobre este conteúdo. De seguida, recorrendo aos diapositivos, expliquei o que eram os sismos e as suas réplicas.

Para exemplificar a constituição do planeta Terra e as respetivas camadas (crosta terrestre, manto e núcleo), recorri à utilização de um modelo tridimensional, ilustrado na Figura 1.

Solicitei aos alunos a realização de uma proposta de trabalho, a pares, que consistia na replicação do modelo através de uma representação em plasticina. Para apoiar a tarefa, distribuí uma ficha plastificada em formato A5, contendo o esquema com circunferências e a legenda com as cores correspondentes a cada uma das camadas da Terra.

Após o tempo destinado à realização da tarefa, selecionei um dos modelos elaborados por um dos pares de alunos e, com recurso a uma tesoura, abri-o para exemplificar a disposição das camadas da Terra, conforme representadas na Figura 1.

A utilização de um material diferente, como a plasticina, revelou-se particularmente eficaz, pois motivou os alunos e facilitou a concretização da atividade, mantendo-os envolvidos e interessados.

Concluída a abordagem às camadas da Terra, abordei o tema das placas tectónicas, explicando a origem dos sismos e o modo como estes são avaliados, ilustrando com imagens de sismógrafos.

Em seguida, explorei o Terramoto de Lisboa, ocorrido a 1 de novembro de 1755, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a existência de risco sísmico em Portugal. Foram

Figura 1

Representação das camadas do planeta Terra.



abordadas medidas de proteção de pessoas e bens a adotar antes, durante e após um sismo, bem como a importância da ciência e da tecnologia na previsão sísmica.

A partir desse momento, simulei a ocorrência de um sismo: reproduzi um som que remetia para esse cenário e abanei as mesas enquanto circulava pela sala. As minhas colegas de estágio colaboraram ativamente, participando na simulação e ajudando a agitar o mobiliário, de forma a provocar nos alunos a percepção do fenômeno.

As crianças reagiram com tranquilidade, adotando a posição de segurança previamente trabalhada e, de forma organizada, cumpriram o plano de emergência.

A aula terminou com o regresso à sala, após a deslocação para o ponto de encontro no recreio, permitindo que os alunos retomassem a sua rotina sob orientação da professora titular.

Inferências e fundamentação teórica

A aula que lecionei evidenciou o potencial das práticas dinâmicas e sensoriais para promover aprendizagens significativas, envolvendo os alunos de forma ativa na construção do conhecimento. O recurso a estratégias lúdicas e participativas contribuiu para criar um ambiente de sala de aula estimulante e inclusivo. Como referem Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), “o professor e a forma como constrói o ambiente de sala tornam-se a pedra angular deste processo. A ideia de um professor ancorado a práticas mais tradicionais não se compadece com a escola atual, que se quer dinâmica, com crianças ativas e participativas” (p. 16).

A utilização da plasticina revelou-se particularmente eficaz no ensino das camadas da Terra. A manipulação deste material despertou o interesse dos alunos, enquanto favoreceu o desenvolvimento da motricidade fina. De acordo com Cordeiro (2010), trata-se de “uma atividade de que as crianças gostam muito, e que proporciona a oportunidade de desenvolver o tato e também de modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis” (p. 372).

Como destaca Tébar (2016), “as mãos são a ‘porta de entrada’ da informação para o cérebro da criança” (p. 20), sendo fundamental proporcionar experiências que envolvam o corpo e os sentidos.

A disposição das mesas em pares facilitou o trabalho colaborativo e a interação entre os alunos, promovendo o diálogo e a cooperação. Esta organização do espaço está em consonância com Zabalza (2000), que defende que “a disposição da sala de aula deve ser alterada de modo a responder melhor às nossas intenções educacionais” (p. 269), e com Papalia et al. (2001) que afirmam que:

(...) fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras (p. 484).

A abordagem sensorial reforçou-se ainda com a simulação do sismo. A dramatização do fenómeno, com som ambiente e movimento do mobiliário, permitiu que os alunos vivenciassem de forma mais concreta e significativa os efeitos de um sismo e as medidas de autoproteção.

A componente de sensibilização para o risco sísmico foi igualmente relevante ao abordar o Terramoto de Lisboa e as medidas de proteção a adotar antes, durante e após um sismo, procurei desenvolver o pensamento crítico e a consciência cívica dos alunos. Esta intencionalidade pedagógica encontra-se alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que defende que os alunos devem ser capazes de “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Ministério da Educação, 2017, p. 24).

Em síntese, esta aula permitiu-me consolidar práticas que valorizam a experimentação, a cooperação e a ligação entre o conhecimento científico e o quotidiano. A experiência demonstrou que a aprendizagem se torna mais rica quando envolve o corpo, as emoções e a ação, e reforçou a minha convicção de que ensinar é, também, saber criar memórias significativas para aprender.

1.2.3. Relato de Estágio 3

No dia 29 de janeiro de 2024, tive a oportunidade de assistir a uma aula de Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3.º ano, composta por 23 alunos. O tema da aula foi a Simetria de Reflexão, com o objetivo da exploração prática e interativa deste conceito por parte dos alunos.

A aula teve início com uma saudação calorosa por parte da estagiária, criando um ambiente acolhedor e propício à participação dos alunos.

Como recurso inicial para captar a atenção da turma, recorreu a imagens de azulejos portugueses, explorando não só a sua beleza estética, mas também a simetria presente nas suas formas.

Durante a observação das imagens, incentivou os alunos a partilharem o que viam e de que forma podiam relacionar os padrões dos azulejos com o conceito de simetria, enquanto explorava as concepções prévias da turma, colocando questões como: “O que são simetrias?” e “Onde podemos encontrar simetrias no nosso dia a dia e na natureza?”. Foram referidos exemplos como borboletas, flores e objetos do quotidiano.

A estagiária introduziu, então, os conceitos de simetria e assimetria e para promover uma aprendizagem mais ativa, desafiou os alunos a utilizarem os seus dicionários para descobrir os significados destas palavras. De seguida, comparou imagens que apresentavam simetria com outras que ilustravam assimetria, conduzindo os alunos à identificação do eixo de simetria e à distinção entre ambos os conceitos.

Durante a fase prática da aula, foram distribuídos espelhos e imagens a cada aluno. A atividade consistiu na colocação do espelho sobre o eixo de simetria, permitindo-lhes observar a imagem refletida e compreender visualmente o funcionamento da simetria. A reação dos alunos foi entusiástica, e as suas observações demonstraram uma boa compreensão do conceito.

Para consolidar a aprendizagem, a estagiária propôs a criação de um azulejo simétrico, utilizando folhas quadriculadas. Esta tarefa permitiu aos alunos aplicar os princípios da simetria de reflexão e exercitar a sua criatividade. Cada aluno apresentou a sua criação à turma, e a aula terminou com uma breve síntese dos principais conceitos abordados.

Foi uma aula dinâmica e envolvente, na qual a estagiária conseguiu manter o interesse dos alunos do início ao fim, promovendo um ambiente de aprendizagem participativa e significativa.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada mostrou como a abordagem prática e visual no ensino da Geometria pode ser mobilizadora para os alunos do 1.º Ciclo. A utilização de imagens de azulejos, a exploração com espelhos e a criação de azulejos simétricos permitiram uma aprendizagem experiencial e significativa. De acordo com Matos e Serrazina (1996), a Geometria desenvolve “diversas capacidades” nos alunos, e a sua aprendizagem “deve ser uma experiência polifacetada, que envolve aprendizagens em múltiplos campos: a visualização, a linguagem, as aplicações da Matemática, entre outros” (p. 265).

Neste caso, a manipulação de espelhos e a representação gráfica contribuíram para que os alunos compreendessem a ideia de simetria através da ação. Tal como afirmam os mesmos autores, é essencial “construir ou manipular objectos geométricos”, pois esta prática permite uma melhor compreensão das ideias geométricas (Matos & Serrazina, 1996, p. 30).

A capacidade de “visualização espacial” foi claramente trabalhada, sobretudo quando os alunos procuraram o eixo de simetria e testaram as figuras com os espelhos. Segundo Matos e Serrazina (1996), esta capacidade “refere-se à forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia e à sua capacidade de interpretar, modificar e antecipar transformações dos objetos” (p. 270).

Também Ponte (2017) sublinha a importância do ensino da Geometria para o desenvolvimento da observação, da criatividade e da compreensão do mundo real. O autor defende que a Geometria permite “ver a estrutura e simetria presentes no mundo à sua volta” (p. 11) e acrescenta que os alunos devem “observar, inspecionar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações” (p. 12). Estas ações foram claramente incentivadas ao longo da aula, em especial nos momentos em que os alunos foram convidados a criar e apresentar os seus próprios azulejos.

A dimensão estética da Matemática ganhou aqui destaque, através desta proposta criativa que deu espaço à imaginação e ao prazer de fazer. Ver os alunos entusiasmados a explorar a simetria, a experimentar e a criar, foi inspirador.

Esta aula mostrou-me, de forma clara, que a Matemática pode ser lecionada através de divertidos momentos de descoberta, pode ser arte, pode ser expressão. Reforço a convicção de que ensinar esta disciplina pode ser uma forma de estimular a criatividade, o pensamento crítico e o prazer de aprender.

1.2.4. Relato de Estágio 4

No dia 20 de maio de 2024, tive a oportunidade de dinamizar uma aula de Estudo do Meio numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola particular da região da Grande Lisboa. O tema da aula foi "A Influência dos Fatores nos Seres Vivos", com enfoque nos elementos essenciais à vida.

Iniciei a aula com uma saudação aos alunos, seguindo-se a apresentação do tema através de um *powerPoint*, que serviu de suporte visual ao longo de toda a aula.

Para captar a atenção dos alunos, distribuí um folheto (*flyer*) por cada um, contendo uma síntese das ideias principais que iríamos explorar.

A aula partiu da seguinte questão-problema, escrita no *PowerPoint* que apresentei: "Como reagem as minhocas à influência da água, da luz e da temperatura?" Esta pergunta serviu de ponto de partida para uma conversa inicial com os alunos, onde procurei explorar as suas conceções prévias sobre o tema.

Incentivei-os a partilhar as suas previsões e a justificar as suas hipóteses relativamente ao comportamento das minhocas nas diferentes condições referidas.

De seguida, apresentei os materiais necessários para a realização da experiência: recipientes de vidro, papel absorvente, minhocas, água em diferentes temperaturas, luvas, pinças, gelo, um candeeiro e uma caixa de cartão com tampa. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e curiosos com a atividade.

Demonstrei o procedimento experimental, explicando cuidadosamente cada passo. Os alunos, organizados em pequenos grupos, começaram a manipular os materiais seguindo o protocolo experimental.

Cada grupo colocou as minhocas nos recipientes, testando a sua reação perante diferentes estímulos: humidade, variação de temperatura da água, incidência e ausência de luz (dentro da caixa de cartão).

Durante o processo, os alunos registaram as suas observações e compararam-nas com as previsões formuladas inicialmente. O envolvimento foi notório, sobretudo quando as reações das minhocas contrariavam as expectativas. Algumas crianças manifestaram particular interesse pelo comportamento das minhocas em água fria e pela sua agitação sob luz intensa.

Após a realização da experiência, procedemos à discussão dos resultados, concluindo que fatores como a temperatura, a luz e a humidade influenciam o comportamento dos seres vivos.

A aula terminou com uma síntese coletiva das aprendizagens, em que os alunos partilharam os conhecimentos adquiridos e refletiram sobre o processo.

Esta aula revelou-se altamente interativa e motivadora, evidenciando o valor das abordagens experimentais no ensino das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inferências e fundamentação teórica

A aula sobre “A Influência dos Fatores nos Seres Vivos” proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico, em que os alunos puderam experienciar o conhecimento científico através da experimentação, da partilha e da reflexão conjunta. Ao planear esta aula, procurei seguir uma abordagem ativa e colaborativa, que promovesse o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

A manipulação de objetos, neste caso, as minhocas, os materiais e as variáveis da experiência, foi central para o sucesso da atividade. Como refere Oliveira (2019), “a manipulação de objetos é um ponto fulcral no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, por esse motivo, é importante que os mesmos tenham à sua disposição diversos materiais e que

os possam manipular livremente” (p. 19). A curiosidade dos alunos, visível nas suas previsões e nas reações perante os resultados inesperados, demonstrou o potencial desta estratégia para fomentar aprendizagens significativas.

Nesta linha, Roldão (2009) defende que “ensinar é uma ação que assenta na promoção da passagem de informação de uns para outros” (p. 45), o que, no contexto da aula, se traduziu numa mediação atenta por parte do professor. Mais do que transmitir conteúdos, a minha função foi a de orientar o percurso dos alunos, criar condições para a investigação e apoiar a interpretação dos fenómenos observados. O papel do professor, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, implica a escolha criteriosa das tarefas e dos recursos, como foi o caso do protocolo experimental adaptado à idade e interesses da turma.

A organização da aula em pequenos grupos e a realização de uma experiência prática reforçaram o valor da colaboração como motor da aprendizagem. A partilha de ideias, a comparação entre previsões e resultados, e o diálogo constante entre pares permitiram desenvolver competências cognitivas e sociais. Como destaca Caldeira (2018), “a colaboração em atividades de grupo potencia o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, ao permitir que os alunos aprendam uns com os outros” (p. 45).

Simultaneamente, esta proposta contribuiu para o desenvolvimento da literacia científica, ao criar oportunidades para questionar, observar, experimentar e tirar conclusões. Tal como defendem Martins et al. (2007), “a Educação em Ciências deve ser uma educação científica promovida desde os primeiros anos do percurso escolar” (p. 17), assente no estímulo à curiosidade, à construção do pensamento crítico e à compreensão do mundo natural. Esta abordagem prática e questionadora é essencial para formar cidadãos informados, capazes de tomar decisões fundamentadas, “uma necessidade para todos”, como sublinham os mesmos autores (p. 18).

O momento final da aula, com a partilha coletiva de resultados e aprendizagens, permitiu consolidar as descobertas e comparar o que os alunos pensavam inicialmente com o que aprenderam. Esta dimensão metacognitiva do ensino das Ciências é destacada por Mesquita e Machado (2019), ao afirmarem que “a reflexão coletiva e a partilha de resultados são essenciais para que os alunos consolidem as suas aprendizagens e desenvolvam uma visão crítica do processo” (p. 45).

A motivação foi, ao longo de toda a aula, um elemento visível e determinante no envolvimento dos alunos. Proporcionar um ambiente em que as crianças se sintam desafiadas, valorizadas e curiosas é essencial para o sucesso educativo. Neste sentido, identifiquei-me com a perspetiva de Cosme et al. (2021), quando afirmam que “as crianças aprendem discutindo e

partilhando, entre si, as suas crenças e perspetivas” (p. 18). Foi exatamente isso que aconteceu nesta aula: o conhecimento construiu-se no diálogo, na observação e na troca entre pares.

Esta experiência reforçou a minha convicção de que o ensino das Ciências, no 1.º Ciclo, deve ser vivido com as mãos, com os olhos e com o pensamento. Só assim é possível dar sentido ao mundo e transformar a curiosidade natural das crianças numa poderosa ferramenta de aprendizagem.

1.2.5. Relato de estágio 5

No dia 6 de maio de 2024, observei uma aula de Estudo do Meio, dinamizada por uma colega estagiária no âmbito do Estágio Profissional, numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A aula centrou-se no tema Roda dos Alimentos, tendo como principais objetivos identificar os grupos alimentares e sensibilizar para a importância de uma alimentação saudável.

A aula iniciou-se com uma breve conversa exploratória, em que a estagiária ouviu as conceções prévias dos alunos sobre a alimentação, questionando quais os alimentos que consideravam saudáveis e quais consumiam habitualmente. Com o apoio de suporte digital, a estagiária completou e corrigiu a informação apresentada pelas crianças, exemplificando sempre que necessário.

De seguida, procedeu à distribuição da proposta de trabalho, orientando os alunos para a realização dos exercícios 1 e 2.

Para apoiar as suas explicações, projetou um diapositivo sobre a constituição da Roda dos Alimentos, com os nomes dos grupos alimentares, promovendo uma exploração orientada.

Depois desta fase mais expositiva, foi apresentada aos alunos uma Roda dos Alimentos em *K-line*, inicialmente vazia. A estagiária convidou as crianças a completá-la com miniaturas de alimentos, adquiridas num hipermercado, colocando-as no grupo correspondente. Foram também introduzidas legendas com os nomes dos setores alimentares, que os alunos associaram de forma participativa. Esta atividade foi conduzida em grande grupo e teve um caráter fortemente visual e manipulativo.

Seguidamente, foram distribuídos modelos da Roda dos Alimentos, preparados pela colega estagiária, e os alunos, com o apoio destes modelos, realizaram os restantes exercícios da proposta de trabalho. A correção foi feita em grande grupo, com o envolvimento de todos.

Para concluir a aula, foi explicado e executado o jogo “Hora da Refeição”, em que os alunos tiveram de escolher alimentos saudáveis para criar uma refeição equilibrada, com base

nos conhecimentos adquiridos ao longo da aula. Esta atividade final permitiu consolidar os conteúdos e aplicar os conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada foi um bom exemplo de práticas pedagógicas centradas no aluno, assentes numa abordagem ativa e diversificada, que promoveu a construção do conhecimento através da experimentação, da exploração e do diálogo. A colega estagiária criou um ambiente propício à participação, utilizando materiais visuais e manipuláveis que tornaram a aprendizagem mais concreta e apelativa.

De acordo com Cordeiro (2010), “a escola deve ser o espaço onde a criança participa ativamente no seu processo de aprendizagem, através da ação, da descoberta e da experimentação” (p. 178). Esta ideia esteve bem presente ao longo da aula, sobretudo com o recurso ao suporte em *K-line* da Roda dos Alimentos, que possibilitou às crianças uma interação significativa com o conteúdo.

Também Mesquita e Machado (2019) defendem que “as crianças aprendem melhor quando o conhecimento é apresentado de forma concreta, utilizando materiais que possam manipular e explorar” (p. 45). A conjugação do visual com o manipulável facilitou o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e duradouras, ancoradas na experiência vivida em grupo.

A proposta de trabalho em pares incentivou a colaboração e a comunicação, permitindo que os alunos partilhassem ideias e tomassem decisões em conjunto. Como sublinham Papalia et al. (2001), “fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade (...), aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (p. 484).

O jogo final, “Hora da Refeição”, assumiu um papel central na consolidação das aprendizagens. Através de uma atividade lúdica, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos, reforçando a articulação entre o saber e o fazer. Esta dimensão lúdica é valorizada por Vygotsky (1978), que reconhece no jogo um instrumento essencial do desenvolvimento cognitivo, permitindo à criança representar simbolicamente o mundo e integrar novos conhecimentos de forma natural e prazerosa.

Importa ainda destacar que esta aula contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais, alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

nomeadamente o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de colaboração (Ministério da Educação, 2017).

O momento de síntese coletiva no final da aula, centrado na partilha e reflexão sobre as aprendizagens, permitiu a partilha de resultados obtidos e reformular o seu entendimento. Como referem Mesquita e Machado (2019), “a reflexão coletiva e a partilha de resultados são essenciais para que os alunos consolidem as suas aprendizagens e desenvolvam uma visão crítica do processo” (p. 45).

A observação desta aula permitiu-me reconhecer, com clareza, o impacto positivo das práticas intencionais, criativas e centradas nos alunos.

1.2.6. Relato de estágio 6

No dia 30 de maio de 2025, dinamizei uma aula de História e Geografia de Portugal com uma turma do 5.º ano, alusiva ao tema “Crise de 1383-1385 – Cortes de Coimbra e Aclamação de D. João I”. A aula baseou-se na metodologia *Role Play*, com o objetivo de proporcionar uma experiência de descoberta partilhada em torno de um dos episódios mais emblemáticos da História de Portugal.

Iniciei com uma breve saudação aos alunos e uma contextualização da Crise de 1383-1385, permitindo recuperar conhecimentos já trabalhados nas aulas anteriores. Apresentei os objetivos da aula e expliquei a metodologia da dramatização, esclarecendo os papéis que cada aluno iria assumir, após o sorteio dos mesmos.

Após a distribuição, os alunos tiveram tempo para ensaiar as suas falas com expressividade, contando com o apoio de um guião.

Seguiu-se a preparação e organização dos adereços e elementos decorativos, alguns dos quais foram adquiridos previamente e outros elaborados pelos próprios alunos com material que levei para a aula, o que contribuiu para um maior interesse no conteúdo e envolvimento na atividade.

A encenação das Cortes de Coimbra de 1385 foi então representada, destacando-se a motivação com que os alunos desempenharam os seus papéis.

A aula culminou com um momento de reflexão oral sobre a importância das Cortes de Coimbra e a aclamação de D. João I, permitindo consolidar aprendizagens e promover o desenvolvimento do pensamento crítico e histórico.

Inferências e fundamentação teórica

A aula que dinamizei teve como finalidade principal promover uma dinâmica ativa no ensino da História, através da dramatização das Cortes de Coimbra de 1385. A escolha da metodologia *Role Play* revelou-se particularmente eficaz na mobilização dos alunos para a aprendizagem, permitindo-lhes compreender os conteúdos não apenas de forma teórica, mas experiencial.

Como afirmam Cosme et al. (2021), “a escola que se pretende construir é a que abre espaço a atividades diversificadas, promotoras do desenvolvimento das competências dos alunos, que valorize o saber fazer e o saber ser, sem descurar o saber conhecer” (p. 8). A dramatização possibilitou exatamente isso: aprender fazendo, interagindo e refletindo.

O envolvimento dos alunos na construção dos adereços e no ensaio das falas contribuiu para um maior sentido de pertença e interesse pelo processo. Esta ligação entre ação e conteúdo está em consonância com Caldeira (2018), que defende que “a utilização de estratégias práticas e criativas permite captar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais apelativa” (p. 45).

Ao colocarem-se no papel das figuras históricas, os alunos foram desafiados a compreender o contexto da época e a importância da aclamação de D. João I, num exercício de reconstrução crítica da História. Neste sentido, Roldão (2009) sublinha que “ensinar é ajudar a aprender, é organizar contextos, dispositivos e situações que atribuam sentido ao saber escolar” (p. 17).

No final da aula, o momento de reflexão coletiva permitiu aos alunos reorganizar ideias, verbalizar aprendizagens e tomar consciência do que aprenderam. Esta prática está alinhada com Mesquita e Machado (2019), que afirmam que “a partilha de ideias e a reflexão sobre o que se aprendeu são essenciais para consolidar conhecimentos e desenvolver uma atitude crítica e autónoma” (p. 45).

A atividade contribuiu, assim, para o desenvolvimento de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente o pensamento crítico, a comunicação, a cooperação e a valorização do património histórico e cultural (Ministério da Educação, 2017).

A dinamização desta aula foi, para mim, particularmente gratificante. Ver os alunos entusiasmados, empenhados na representação histórica e genuinamente interessados em compreender o passado, reforçou a minha convicção de que a História se ensina com experiências que emocionam, envolvem e fazem sentido. Ensinar com criatividade e rigor,

despertando nos alunos o gosto pelo conhecimento, é um caminho que quero continuar a percorrer.

1.2.7. Relato de estágio 7

No dia 28 de maio de 2025, observei uma aula de Português, dinamizada por uma colega estagiária, numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A aula centrou-se no estudo de um excerto do texto dramático *Uma ordem real*, da autora Alice Vieira, articulando o conteúdo literário com conteúdos gramaticais, como a frase simples e a frase complexa.

A aula começou com uma breve introdução ao texto dramático, usando como apoio um *PowerPoint* que a colega preparou para organizar visualmente a sequência da aula. A estagiária procurou explorar os conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os sobre o que sabiam sobre teatro, e explicou algumas características principais do género, com destaque para a presença das falas e das didascálias.

Em seguida, realizou a leitura expressiva do excerto, com atribuição de personagens a vários alunos. As didascálias foram lidas pela professora e os alunos demonstraram bastante entusiasmo na interpretação das personagens, o que contribuiu para um ambiente dinâmico e participativo.

Depois da leitura, os alunos responderam a uma proposta de trabalho que incluía questões de compreensão e análise do texto, algumas das quais permitiam desenvolver a leitura inferencial. A correção foi feita em conjunto, com envolvimento dos alunos e com oportunidade de esclarecimento de dúvidas.

Na segunda parte da aula, a colega apresentou o conteúdo gramatical, aproveitando frases do próprio texto para mostrar, de forma prática, a diferença entre frases simples e frases complexas.

Para consolidar, propôs um exercício prático em que os alunos tinham de transformar frases simples em frases complexas, bem como completar estruturas gramaticais. A estagiária acompanhou o trabalho de forma próxima e atenta, esclarecendo dúvidas à medida que surgiam.

A aula terminou com a sistematização dos conteúdos, feita em conjunto com a turma, retomando os conceitos trabalhados e reforçando as aprendizagens.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada foi um bom exemplo de como é possível articular, de forma natural e eficaz, o trabalho literário com o desenvolvimento de competências gramaticais. A leitura dramatizada do excerto de *Uma ordem real*, de Alice Vieira, favoreceu o envolvimento dos alunos e a sua familiarização com as características do texto dramático, enquanto a exploração das frases simples e complexas, a partir de exemplos retirados do próprio texto, permitiu uma abordagem mais contextualizada e significativa dos conteúdos gramaticais.

Como defendem Cosme et al. (2021), “as crianças aprendem discutindo e partilhando, entre si, as suas crenças e perspetivas” (p. 18), algo que se tornou visível nos momentos de correção e nas trocas orais promovidas ao longo da aula. Estes momentos, para além de promoverem a comunicação e o respeito pelo outro, reforçaram a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A abordagem à gramática, feita com base nos exemplos retirados do texto literário, permitiu trabalhar a consciência linguística de forma contextualizada. Esta estratégia está em sintonia com as orientações de Antunes (2012), que considera que “é necessário que tenham consciência de que há regras e toda a aprendizagem sai facilitada, tendo em conta que a língua é o instrumento ao serviço da organização do pensamento e da aprendizagem.” (p. 12). A análise das frases e os exercícios realizados possibilitaram aferir as aprendizagens e apoiar os alunos nas suas dificuldades, num processo de acompanhamento contínuo.

A proposta de trabalho entregue aos alunos estava bem estruturada e permitiu verificar não só a compreensão do texto como a aplicação dos conteúdos gramaticais. A organização clara da aula, com objetivos bem definidos e recursos visuais de apoio, revelou planeamento cuidado e respeito pelos ritmos e necessidades da turma. Como refere Alarcão (1996), “a supervisão e a reflexão crítica sobre a prática são fundamentais para o crescimento profissional do professor e para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (p. 57), sendo esta uma dimensão visível na condução da aula pela colega estagiária.

Em síntese, esta aula mostrou que é possível tornar o ensino do Português mais envolvente, cruzando diferentes domínios da disciplina e promovendo aprendizagens que fazem sentido para os alunos.

1.2.8. Relato de estágio 8

No dia 28 de maio de 2025, assisti a uma aula de Português numa turma do 5.º ano, orientada por uma colega estagiária. A aula teve como principal objetivo a revisão das funções sintáticas, através de um jogo, que procurou envolver os alunos de forma ativa na consolidação dos conteúdos já trabalhados.

A aula começou com uma breve saudação e de seguida, a colega recapitulou as funções sintáticas já aprendidas, recorrendo a frases retiradas do texto dramático *O Príncipe Nabo*, que tinha sido explorado em aula, estabelecendo assim, uma ligação ao passo seguinte da aula, que tinha planificado. Esta escolha revelou-se pertinente, pois permitiu contextualizar os conteúdos gramaticais num texto conhecido e apreciado pelos alunos.

De seguida, apresentou o jogo “O Príncipe Nabo e as Funções Sintáticas”, que consistiu na divisão da turma em pequenos grupos. Cada grupo recebeu um tabuleiro, cartas com questões de diferentes tipos (verdadeiro ou falso, resposta curta, escolha múltipla e frases lacunares), um dado e peões. As frases das cartas estavam diretamente relacionadas com o texto dramático, reforçando a ligação entre a literatura e a gramática.

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a proposta e envolveram-se de forma imediata na tarefa.

Ao longo do jogo, a estagiária circulou pela sala, prestando apoio aos grupos, esclarecendo dúvidas e incentivando a cooperação. Verificou-se um ambiente de grande envolvimento e motivação, com momentos de troca de ideias e discussão construtiva entre os colegas.

A aula terminou com uma breve sistematização dos conteúdos. A estagiária retomou os conceitos principais e convidou os alunos a refletirem sobre o que tinham aprendido. Alguns alunos colocaram questões, o que permitiu clarificar aspetos mais complexos e encerrar a aula de forma construtiva e participada.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada mostrou como a gramática pode ser trabalhada de forma apelativa e eficaz quando se recorre a estratégias lúdicas e criativas. A utilização do jogo “O Príncipe Nabo e as Funções Sintáticas” permitiu aos alunos rever os conteúdos de forma prática e divertida, promovendo a consolidação das aprendizagens num ambiente descontraído, mas com intencionalidade pedagógica.

Este tipo de abordagem está em linha com o que defende Caldeira (2009), ao afirmar que “o jogo, quando bem enquadrado, pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem, pois promove o envolvimento, a atenção e o interesse dos alunos” (p. 45). A atividade observada envolveu todos os alunos, exigindo-lhes que aplicassem os conhecimentos adquiridos em contexto real, o que favoreceu a compreensão e a retenção dos conteúdos.

Para além do reforço das funções sintáticas, foi também notória a promoção de competências sociais como a colaboração, o respeito por regras e a escuta ativa, uma vez que o trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos. Esta dinâmica está de acordo com o que refere Cosme et al. (2021), ao afirmar que os alunos “aprendem discutindo e partilhando, entre si, as suas crenças e perspetivas” (p. 18), valorizando-se, assim, o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

A ligação entre a gramática e o texto literário também se revelou pertinente. Esta articulação responde às orientações das Aprendizagens Essenciais de Português (Ministério da Educação, 2018), que defendem a importância de trabalhar a gramática de forma integrada, com ligação aos textos e contextos de leitura. Como reforçam Silva e Lopes (2018), é importante criar “pontes entre os conteúdos formais da língua e a sua utilização concreta em situações comunicativas” (p. 52). De acordo com Pereira (2015), “os alunos devem ser incentivados a experimentar, a errar e a refletir sobre as suas ações, de forma a desenvolverem a sua autonomia e pensamento crítico” (p. 78).

A aula decorreu num ambiente positivo e motivador, permitindo aos alunos rever e aprofundar conhecimentos através de uma estratégia diferente da habitual, que lhes despertou curiosidade e vontade de participar.

1.2.9. Relato de estágio 9

No dia 12 de dezembro de 2024, observei uma aula da disciplina de História e Geografia de Portugal, dinamizada por uma colega estagiária, numa turma do 6.º ano, relativa ao tema “A importância das medidas liberais na educação e justiça na segunda metade do século XIX”.

A colega estagiária recorreu a imagens, gráficos e momentos de debate, criteriosamente selecionados, que permitiram uma abordagem mais rica e apelativa.

Após uma breve saudação, a estagiária realizou uma contextualização histórica, retomando conhecimentos prévios sobre os ideais liberais. De seguida, apresentou um *PowerPoint* com imagens e excertos documentais, que serviram de fio condutor ao longo da aula.

Os alunos foram convidados a refletir sobre a situação da educação e da justiça antes e depois das reformas liberais, com base em questões como: “Porque é que a alfabetização feminina era inferior à masculina?” e “Que impacto teve a abolição da pena de morte?”. Estas perguntas estimularam o debate, com intervenções pertinentes por parte dos alunos, moderadas pela estagiária, que procurou orientar e aprofundar a reflexão.

Posteriormente, foi apresentada uma proposta de trabalho, a ser realizada com o apoio de um *flyer* elaborado e distribuído pela estagiária. Este recurso incluía gráficos e questões de análise, exigindo dos alunos uma leitura atenta e uma interpretação crítica da informação, bem como a articulação de ideias por escrito.

Durante este momento, a estagiária circulou pela sala, esclarecendo dúvidas e promovendo a participação de todos. A aula terminou com a correção coletiva da atividade e com uma breve sistematização dos conteúdos, através de questões orientadoras que permitiram reforçar a importância das reformas liberais na construção de uma sociedade mais justa e instruída

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada foi estruturada com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento histórico com recurso ao debate e materiais visuais e escritos, nomeadamente o PowerPoint e o *flyer* com questões orientadoras, contribuiu para a mobilização dos conhecimentos prévios e para o desenvolvimento de competências de análise e interpretação.

De acordo com Cosme et al. (2021), é fundamental “envolver os alunos na construção do conhecimento, recorrendo a metodologias que fomentem a discussão, a partilha de ideias e a reflexão” (p. 19). Nesta linha, a criação de estímulos que incentivaram os alunos a debater questões relevantes, como as sugeridas pela estagiária, revelou-se de grande importância para formar alunos que constroem as suas ideias, as expõem e as discutem.

A valorização do pensamento crítico, expressa nas questões que exigiram dos alunos mais do que a simples memorização de factos, levou-os a analisar causas e consequências e a estabelecer relações entre o passado e o presente. Neste sentido, Lopes et al. (2019) defendem que é necessário “desenvolver, desde cedo, competências de pensamento crítico, nomeadamente a capacidade de argumentar, questionar e problematizar a realidade” (p. 23), o que se tornou evidente no momento de debate promovido em aula.

A articulação entre diferentes recursos e estratégias, como o debate, os elementos visuais e o trabalho prático, revelou-se essencial para tornar a aprendizagem mais significativa e

apelativa. Como refere Perrenoud (2000), “é necessário diversificar os dispositivos pedagógicos para permitir aos alunos apropriarem-se dos saberes de formas diferentes e complementares” (p. 113).

A abordagem da estagiária está alinhada com os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), ao desenvolver competências como o pensamento crítico e criativo, a capacidade de comunicar e a responsabilidade e integridade.

Ao favorecer o debate, a reflexão e a participação ativa, a aula observada promoveu aprendizagens significativas e socialmente relevantes, valorizando o papel do aluno como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

1.2.10. Relato de estágio 10

No dia 11 de junho de 2025, assisti a uma aula de Português, no 6.º ano, dinamizada por uma colega estagiária, no âmbito do Estágio Profissional.

A aula centrou-se na leitura e análise de um excerto do episódio de Circe, retirado da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres.

A estagiária iniciou a aula com uma breve saudação e fez uma rápida contextualização do episódio dentro da narrativa da obra, recuperando os acontecimentos anteriores com o apoio de perguntas formuladas oralmente aos alunos. Esta introdução permitiu ativar os conhecimentos prévios e preparar a turma para o novo episódio.

Foi utilizado um *PowerPoint* como suporte, que ajudou a estruturar os momentos da aula e serviu de guião visual.

A leitura do excerto foi feita de forma expressiva pela estagiária, com pequenas pausas para explicar vocabulário menos conhecido e garantir que todos acompanhavam a narrativa.

Seguiu-se um momento de conversa informal com a turma, que serviu para aferir a compreensão global do episódio, abordar o comportamento das personagens e refletir sobre o simbolismo da história.

Na segunda parte da aula, os alunos passaram à exploração gramatical e sintática do texto. A estagiária distribuiu uma proposta de trabalho que incluía exercícios sobre identificação do sujeito e do predicado, bem como classificação de palavras quanto à classe gramatical. Esta componente foi apresentada como uma extensão natural da leitura, o que facilitou a transição e manteve os alunos focados.

Durante a realização dos exercícios, a estagiária acompanhou de perto o trabalho dos alunos, esclarecendo dúvidas e incentivando a autonomia.

Para concluir a aula, foi apresentada uma proposta de um trabalho criativo em grupo: reescrever o episódio de Circe com um desfecho alternativo. Esta atividade ficou planeada para uma aula posterior, mas foi apresentada como um desafio que despertou o interesse da turma.

A aula decorreu de forma organizada e com momentos de interação produtiva. Os alunos participaram com entusiasmo e demonstraram envolvimento, tanto na leitura como nas tarefas propostas, o que refletiu a eficácia da abordagem integrada entre literatura e gramática.

Inferências e fundamentação teórica

A aula observada revelou-se um exemplo bem conseguido de articulação entre as várias dimensões do ensino da disciplina de Português, valorizando a leitura literária, a interpretação textual e a gramática, numa abordagem integrada e significativa. A escolha da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, que permitiu o contacto com um texto literário de qualidade, enquanto promoveu a articulação com o património cultural e mitológico.

A leitura expressiva do episódio de Circe e a sua exploração orientada, com recurso a questões que fomentaram a análise e a reflexão, revelaram-se estratégias eficazes para envolver os alunos na construção do sentido do texto. Como defendem Silva e Lopes (2018), “as metodologias ativas implicam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia e participação” (p. 52), o que se tornou evidente nos momentos de diálogo.

A abordagem da gramática a partir do texto constituiu uma oportunidade de aprendizagem significativa. Ao integrar conteúdos sintáticos e morfológicos na análise do excerto, os alunos foram desafiados a aplicar os seus conhecimentos de forma contextualizada. Como referem Ponte e Serrazina (2000), “o ensino da gramática deve promover uma visão funcional da língua, em que os alunos compreendam as regularidades do sistema linguístico através da sua aplicação em contextos reais” (p. 27).

A proposta de trabalho distribuída e o acompanhamento individual proporcionado pela estagiária permitiram apoiar os ritmos diferenciados da turma, assegurando o progresso de todos os alunos. Esta prática está em consonância com o que defende Fernandes (2014), ao afirmar que:

A avaliação formativa exige do professor uma atenção constante ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Esta atenção traduz-se na recolha sistemática de dados, na análise dos mesmos e na tomada de decisões pedagógicas que conduzam à melhoria das aprendizagens. É um processo contínuo e integrado no ato de ensinar (p. 34).

A proposta de trabalho final, que desafiava os alunos a recriar o episódio de Circe, revelou uma intencionalidade clara de fomentar a criatividade, a escrita e a autonomia, consolidando, ao mesmo tempo, os conteúdos trabalhados. Esta dimensão criativa da aprendizagem está em sintonia com Bernardes e Miranda (2003), que referem que “a construção de sentido faz-se na partilha de experiências, de significados e de vozes” (p. 77), valorizando-se a autonomia dos alunos e o seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, a aula observada reforçou a importância de práticas pedagógicas diversificadas, centradas no texto e na participação dos alunos, promovendo aprendizagens duradouras, reflexivas e ajustadas aos diferentes perfis e interesses dos alunos.

2. Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

No segundo capítulo deste relatório, destaco a importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem, um aspeto amplamente discutido por diversos autores na área da educação. A planificação cuidada assume um papel essencial na organização da prática pedagógica, permitindo estruturar o trabalho do professor e criar condições favoráveis ao sucesso dos alunos.

Apoiada numa breve revisão da literatura, evidencio o valor de uma planificação pedagógica intencional e fundamentada, capaz de promover aprendizagens significativas, diferenciadas e ajustadas às necessidades dos alunos.

Neste capítulo, apresento ainda uma tabela-síntese, em cada um dos subcapítulos, com as planificações que desenvolvi no âmbito do Estágio Profissional. Cada uma está acompanhada de uma fundamentação teórica que justifica as opções metodológicas adotadas, com base em autores de referência.

As planificações foram concebidas para responder aos diferentes contextos e níveis de ensino. Quatro dirigem-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e as restantes ao 2.º Ciclo, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

2.2. Fundamentação teórica

O planeamento é uma ação essencial que nos permite organizar e orientar o nosso trabalho, ajudando-nos a definir objetivos claros e a traçar o caminho mais adequado para os alcançar. No contexto educativo, o planeamento assume um papel ainda mais crucial, sendo uma ferramenta indispensável para o professor na sua prática diária.

Contudo, planear vai muito além da simples organização de atividades. Requer uma reflexão profunda sobre as necessidades e características dos alunos, exigindo a definição de estratégias pedagógicas ajustadas, coerentes e eficazes. É, por isso, um processo dinâmico, que implica adaptação, ponderação e criatividade, onde o professor é continuamente desafiado a encontrar abordagens que favoreçam aprendizagens significativas.

Assim, o planeamento torna-se não apenas uma etapa fundamental da prática docente, mas também um verdadeiro desafio que exige ponderação, conhecimento e flexibilidade.

Ao planear, o professor deve ter sempre presente quem são os seus alunos, tendo em consideração as suas facilidades, dificuldades e especificidades. Cada planificação deve ser adaptada à turma, assegurando que os objetivos definidos são realistas e que as estratégias

propostas são eficazes no contexto em que serão implementadas. Para corroborar estas ideias, Ferreira (2014) define que:

O ato de planificar permite ao professor organizar o seu trabalho verdadeiramente em função do papel formativo da disciplina e adequá-lo à aprendizagem dos seus alunos, pois permite-lhe refletir sobre os conteúdos, sobre as experiências de aprendizagem e sobre a avaliação (p. 3).

Neste sentido, Zabalza (2000) esclarece que planificar significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47), acrescentando que este processo implica “prever possíveis cursos de ação” e dar forma aos “desejos, aspirações e metas” de forma concreta (pp. 47-48). Assim, a planificação assume-se como um processo estruturado, que traduz, de forma clara e operacional, as intenções educativas do professor.

Silva e Lopes (2018) defendem que "o plano de aula não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula, e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como o planificado" (p. 37). Esta perspetiva valoriza a flexibilidade no ato de planear, reconhecendo que a realidade da sala de aula exige ajustamentos constantes. A planificação deve, por isso, ser entendido como um guia, que permite responder, em tempo real, às necessidades emergentes e às dinâmicas da turma.

A planificação deve, ainda, pautar-se pela objetividade, clareza e coerência, contribuindo para uma prática pedagógica eficaz. Arends (2008) reforça que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92).

Planear implica, assim, refletir sobre as melhores estratégias para captar o interesse dos alunos e promover a sua participação ativa, garantindo que a aprendizagem é significativa e contextualizada.

Para além destas dimensões, é igualmente essencial enquadrar a planificação na legislação e nos documentos curriculares orientadores da prática pedagógica em Portugal.

Neste quadro, torna-se essencial referir os documentos orientadores que sustentam a prática docente em Portugal. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) estabelece o referencial para as competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Este documento sublinha a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno e no desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade

e a autonomia. Assim, o planejamento deve refletir essas exigências, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e centrada nos interesses dos alunos.

Também o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, reforça a necessidade de uma gestão flexível e contextualizada do currículo, valorizando a interdisciplinaridade, a articulação entre saberes e a diversidade de metodologias. Neste sentido, a planificação assume um papel estruturante ao permitir uma adequação real do ensino às necessidades e contextos das turmas, promovendo a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.

A planificação está igualmente ligada ao princípio da intencionalidade pedagógica: ensinar não é apenas executar tarefas, mas tomar decisões conscientes e fundamentadas sobre o que ensinar, como ensinar, com que recursos e com que objetivos (Roldão, 2010). Neste âmbito, a planificação representa uma declaração de intenções do professor, que deve ser capaz de antecipar os desafios, prever estratégias de diferenciação pedagógica e estabelecer formas de monitorização e avaliação coerentes com os objetivos traçados.

Segundo Perrenoud (1993), “a planificação não garante o êxito da aula, mas é uma condição para que o professor disponha de uma margem de manobra consciente e eficaz na resolução dos problemas pedagógicos que inevitavelmente surgem” (p. 98). Esta ideia reforça a visão da planificação como instrumento de regulação e não como uma estrutura rígida. O professor planeia, mas sabe que deve estar disponível para ajustar, reformular e adaptar a ação consoante a resposta dos alunos.

Neste contexto, a diferenciação pedagógica ganha um lugar central, exigindo que as planificações prevejam estratégias diversas e ajustadas às características de cada grupo. Tal implica, por exemplo, o recurso a metodologias ativas (como o trabalho de projeto, o trabalho cooperativo ou o ensino experimental), à utilização de recursos variados e à criação de momentos de reflexão metacognitiva. A planificação deve, por isso, integrar esses princípios, criando condições para que todos os alunos possam aprender com sucesso, respeitando os seus ritmos, estilos e motivações.

Finalmente, é importante considerar que o ato de planear é também um momento de desenvolvimento profissional do professor. Como refere Hadji (2001), o planejamento permite ao docente refletir sobre a sua prática, sistematizar o conhecimento pedagógico e construir uma identidade profissional crítica e consciente. Assim, mais do que uma tarefa técnica, planear é um ato pedagógico e ético, orientado para a construção de uma escola mais equitativa, democrática e significativa para todos.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de Aula de Matemática de 1.º Ano

A Tabela 5 apresenta a planificação de uma aula de Matemática, lecionada a uma turma do 1.º ano, centrada no tema “As Horas”, com o objetivo principal de ensinar a leitura do relógio analógico.

Tabela 5

Planificação de uma aula da componente de Matemática do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
As horas – Relógio analógico.	40 minutos	<ul style="list-style-type: none">– Saudar os alunos;– Explorar, com os alunos, o trava-línguas sobre o tempo, com o apoio do quadro interativo;– Ouvir as conceções prévias sobre o tempo: o que são as horas, os minutos e os segundos);– Solicitar exemplos orais, com base em atividades do quotidiano, distinguindo as que demoram mais tempo, das que se realizam mais rapidamente;– Introduzir os conceitos básicos de tempo e horas, explicando a função dos ponteiros do relógio analógico e a correspondência entre horas e minutos;– Promover a compreensão do funcionamento do relógio analógico por parte dos alunos:– Distribuir um relógio por cada aluno e praticar a leitura das horas em diferentes situações do dia, através de uma atividade prática;– Realizar, em conjunto, uma proposta de atividade;– Apresentar e discutir a resolução dos exercícios;– Concluir com o resumo do conteúdo lecionado.	<ul style="list-style-type: none">– Computador;– Projetor;– <i>Powerpoint</i>;– Relógios analógicos;– Proposta de atividade.

A aula foi planificada para iniciar com uma atividade de motivação centrada na oralidade: a exploração de um trava-línguas relacionado com o tempo, projetado no quadro interativo. Esta estratégia teve como objetivo criar um ambiente descontraído e captar a atenção da turma, promovendo a articulação entre linguagem e conteúdo matemático. Os alunos seriam convidados a repetir oralmente o trava-línguas em conjunto com a professora, de modo a favorecer a participação ativa desde o início da aula.

Depois de ouvir o que os alunos sabiam sobre o tempo (horas, minutos e segundos), introduzi os conceitos principais, explicando como funciona um relógio analógico e como se leem as horas. Apoiei-me num *PowerPoint* com imagens de relógios, que ajudou a tornar a explicação mais clara.

Seguidamente, entreguei a cada aluno um pequeno relógio analógico e propus uma atividade prática: simular diferentes momentos do dia, tendo como base a sua rotina (ex. hora do almoço, hora de deitar), movendo os ponteiros dos relógios. Os alunos participaram com entusiasmo, demonstrando interesse e vontade de aprender.

A aula continuou com uma proposta de atividade, focada na leitura das horas. A correção foi feita em conjunto e aproveitei para reforçar alguns dos aspetos mais importantes. No final da aula, fiz uma breve recapitulação dos conteúdos e elogiei o empenho da turma.

Planificar esta aula permitiu-me organizar as ideias e garantir que os alunos tivessem uma experiência de aprendizagem clara e estruturada. Serrazina (1996) defende que o sucesso na aprendizagem da Matemática depende muito do contexto em que esta ocorre, o que mostra a importância de preparar cuidadosamente cada aula.

A utilização de materiais manipuláveis foi uma mais-valia. Segundo Caldeira (2009), estes materiais permitem à criança construir e explorar ativamente os conceitos, o que facilita a aprendizagem. Também Cosme et al. (2021) referem que os recursos didáticos ajudam a despertar a curiosidade dos alunos e a tornar os conteúdos mais acessíveis.

A proposta de atividade e a correção em grupo permitiram perceber o grau de compreensão dos alunos e ajustar a explicação sempre que foi necessário, uma vez que percebi que é um conteúdo com algum grau de complexidade. Mesmo tendo tentado simplificá-lo e trabalhá-lo no concreto, exigia mais tempo e dedicação.

Além disso, fiz pequenas adaptações à planificação, consoante as reações da turma, o que é importante para responder às suas necessidades. Neste sentido, Ribeiro e Ribeiro (1990) alertam para o facto de a planificação ter de estar sempre ajustada às características de cada grupo de alunos.

Por outro lado, a componente de avaliação integrada na planificação da aula, através da resolução de exercícios e da correção conjunta com a turma, reforça a importância da autoavaliação e do *feedback* contínuo. Segundo Pacheco (2015), "a avaliação prática é uma ferramenta essencial para verificar o entendimento dos alunos e ajustar futuras intervenções pedagógicas" (p. 43).

A flexibilidade da planificação é também um aspeto a ter em consideração, conforme defendido por Ribeiro e Ribeiro (1990), que sublinham que "a planificação didática do professor deve ser ajustada às características dos alunos a quem se aplica, de forma a atender às suas diferentes necessidades de aprendizagem" (p. 433). Este princípio foi seguido ao longo da aula, ao adaptar as atividades ao ritmo e às respostas dos alunos, permitindo uma maior interação e garantindo que todos os alunos alcançassem os objetivos da aula.

Esta aula reforçou a importância de planificações dinâmicas e flexíveis, adaptadas aos ritmos e necessidades de cada turma, valorizando a construção ativa do saber e o papel do professor como mediador da aprendizagem.

2.3.2. Planificação de Aula de Português de 2.º ano

A Tabela 6 apresenta uma planificação que pretende desenvolver o tema do Aviso, no âmbito da disciplina de Português no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Tabela 6

Planificação da aula da componente de Português do 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Aviso – Forma de comunicação textual ou visual	60 minutos	<ul style="list-style-type: none">– Saudar os alunos;– Questionar os alunos sobre o que sabem sobre o tema e solicitar exemplos;– Exemplificar alguns avisos e discutir a sua função comunicativa, incluindo sinais de trânsito;– Explorar, como os alunos, a diversidade de tipos de avisos (visuais e escritos);– Analisar, em conjunto, a estrutura de um aviso escrito, apresentado no <i>powerpoint</i>;– Fomentar o conhecimento da estrutura e intencionalidade de um aviso;– Distribuir e explicar uma proposta de trabalho individual: criação de um aviso com orientação sobre comportamentos a adotar durante a visita a um museu;– Concluir com o resumo do conteúdo lecionado.	<ul style="list-style-type: none">– Computador;– Projetor;– <i>PowerPoint</i>;– Proposta de atividade.

A aula foi planificada para uma turma do 2.º ano, com o objetivo de explorar a temática do “aviso” enquanto forma de comunicação textual e/ou visual, promovendo a compreensão da sua estrutura, função e contexto de utilização.

Comecei por cumprimentar os alunos, criando um ambiente acolhedor e descontraído. Para iniciar a aula, questionei-os sobre o que sabiam acerca dos avisos, perguntando se já tinham visto ou lido algum no seu quotidiano e solicitando exemplos. A resposta foi bastante entusiástica e muitos mencionaram avisos conhecidos, como “Proibido Fumar” ou os sinais de trânsito.

Como estratégia para esta aula mostrei alguns exemplos concretos de avisos, recorrendo ao projetor e ao *PowerPoint*. Apresentei sinais de trânsito para que os alunos pudessem estabelecer uma associação direta entre avisos textuais e visuais, compreendendo a função e a importância de ambos no quotidiano.

Durante a explicação, explorei a diversidade de avisos, identificando os seus elementos essenciais: mensagens claras, curtas e de leitura imediata. Analisámos, em conjunto, a estrutura textual de um aviso escrito, sublinhando a importância da linguagem objetiva e da intencionalidade comunicativa.

De seguida, distribuí uma proposta de trabalho individual e expliquei as instruções com detalhe, assegurando-me de que todos compreendiam o que era pedido: a criação de um aviso

com orientações sobre comportamentos a adotar durante a visita a um museu. Neste momento, senti alguma dificuldade na concretização da tarefa, pois os alunos demonstraram alguma falta de criatividade nas respostas. Para os apoiar, apresentei oralmente algumas sugestões que poderiam utilizar, justificando as escolhas.

Para concluir a aula, fiz um breve resumo do conteúdo abordado, reforçando a importância dos avisos como forma de comunicação e revisitando os principais conceitos discutidos. Os alunos demonstraram grande interesse e participaram ativamente ao longo de toda a aula.

A planificação de uma aula de Português, especialmente no 2.º ano, deve considerar os métodos e recursos que envolvem ativamente os alunos. Moitas (2013) sublinha que "independentemente das planificações serem a longo, médio ou a curto prazo, antes de mais temos de considerar quem e para quem se planifica" (p. 37). Na aula dedicada à temática dos avisos, o objetivo foi não apenas abordar a comunicação textual e visual, mas também proporcionar momentos de reflexão, interação e prática.

A introdução da aula, em que questionei os alunos sobre os avisos que já tinham encontrado no seu quotidiano, segue o princípio de Vygotsky (1978), que defende a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, destacando que "a aprendizagem ocorre através da partilha de experiências" (p. 86). Ao solicitar exemplos concretos, os alunos foram incentivados a partilhar as suas perceções, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa.

Durante a explicação sobre os diferentes tipos de avisos, foi essencial utilizar recursos visuais, como um *PowerPoint*, para ilustrar o conteúdo que pretendia transmitir. Como Jonassen (2007) descreve, "as apresentações multimédia atraem e mantêm a atenção dos alunos, estimulando mais do que um sentido ao mesmo tempo" (p. 229). Este recurso visual facilitou a compreensão dos alunos sobre a relação entre avisos textuais e visuais, ajudando-os a identificar os diferentes propósitos de comunicação.

A proposta de atividade, que na minha opinião foi de difícil concretização, reforçou que a aprendizagem deve ser consolidada através de tarefas que permitam ao aluno aplicar os conceitos discutidos e ao mesmo tempo, deverá ter em conta as suas dificuldades. Silva e Lopes (2018) defendem que "a planificação deve ser flexível e diversificada para avaliar, refletir e adaptar as estratégias de modo a colmatar as dificuldades dos alunos" (p. 37).

Para concluir, a recapitulação dos principais conceitos abordados foi essencial para consolidar o conhecimento, tal como Ferreira (2017) menciona: "o resumo e a revisão dos

conteúdos permitem ao professor aferir se os alunos internalizaram os conceitos principais, ao mesmo tempo que reforça a aprendizagem" (p. 22).

Esta aula, em particular, levou-me a refletir sobre a dificuldade que os alunos sentem no ato de criar e sobre a importância de desenvolver estratégias que estimulem a sua criatividade.

2.3.3. Planificação de Aula de Matemática de 3.º ano

A tabela 7 apresenta uma planificação de uma aula integrada na disciplina de Matemática, com o objetivo de trabalhar os materiais didáticos – Calculadores Multibásicos, no 3.º ano do Ensino Básico.

Tabela 7

Planificação da aula da componente de Matemática do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Leitura de números por classes e ordens (leitura de números inteiros até à classe dos milhões); Algarismos de maior e menor valor relativo e algarismos de maior e menor valor absoluto.	60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> – Saudar os alunos; – Apresentar os Calculadores Multibásicos; – Introduzir a leitura dos números por classes e ordens, até à classe dos milhões, realizando exercícios de leitura em grupo; – Projetar exercícios de leitura para sistematizar os conteúdos abordados; – Abordar a identificação dos algarismos de maior e menor valor relativo e valor absoluto de um número, com o apoio de diapositivos; – Solicitar aos alunos a identificação oral e escrita dos algarismos com base em diferentes números apresentados; – Realizar uma proposta de atividade individual e proceder à respetiva correção coletiva; – Concluir com o resumo do conteúdo lecionado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Computador; – Projetor; – Calculadores multibásicos; – <i>PowerPoint</i>; – Proposta de atividade.

A aula foi planificada para uma turma do 3.º ano, com o objetivo de trabalhar a leitura de números por classes e ordens até à classe dos milhões, bem como a identificação dos algarismos com maior e menor valor relativo e absoluto.

Iniciei a aula cumprimentando os alunos, criando um ambiente de foco e atenção. Em seguida, apresentei o material matemático que iríamos usar – Os Calculadores Multibásicos, um recurso que despertou o interesse da turma e que serviu de apoio durante toda a explicação. Expliquei também as regras de manuseamento deste material didático.

A Figura 2 ilustra o material utilizado durante a aula.

Figura 2

Material didático “Calculadores Multibásicos”



O primeiro passo foi relembrar a leitura dos números por classes, até à classe dos milhares. Realizei vários exercícios de leitura em grupo, com o apoio deste material didático, incentivando a participação ativa dos alunos, uma vez que também o manuseavam. Em seguida, apresentei a leitura dos números por ordens, até à mesma classe, e continuámos com exercícios em grupo para consolidação.

De seguida, apresentei a classe dos milhões e iniciei os exercícios de treino e consolidação usando o mesmo material.

Para reforçar o conteúdo, recorri ao uso de um *PowerPoint* com exercícios para praticar a leitura de números que foram escolhidos aleatoriamente. Pedi aos alunos que lessem os números projetados, envolvendo-os ativamente. De seguida, abordei a identificação dos algarismos de maior e menor valor relativo e absoluto num número, solicitando respostas orais a partir dos exemplos projetados, o que gerou grande envolvimento da turma.

Após essa fase, distribuí uma atividade prática, em que os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre a leitura de números e a identificação dos algarismos de maior e menor valor. No final, corrigimos a atividade em conjunto, o que ajudou a esclarecer dúvidas e a reforçar a compreensão dos conteúdos.

Para terminar a aula, fiz um resumo dos principais tópicos abordados, garantindo que os alunos compreenderam tanto a leitura dos números até aos milhões quanto a identificação dos algarismos de maior e menor valor relativo e absoluto.

Deste modo, percebi que a planificação de uma aula de Matemática requer a utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento dos alunos e consolidem a aprendizagem de conceitos fundamentais, como a leitura de números por classes e ordens. De acordo com Serrazina e Matos (1996), "o sucesso dos alunos na aprendizagem da Matemática está fortemente condicionado pelo contexto em que a aprendizagem ocorre" (p. 193).

Nesta aula, focada na leitura de números até à classe dos milhões, foram utilizados os Calculadores Multibásicos, enquanto recurso manipulável, para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos abstratos de maneira prática e motivadora, sendo que, a utilização de materiais manipuláveis estruturados é considerada essencial para promover uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Caldeira (2009), "os materiais manipuláveis facilitam a construção de representações mentais e promovem o desenvolvimento do raciocínio matemático" (p. 31). Ao introduzir a leitura de números por classes e ordens utilizando esse recurso, foi possível facilitar o entendimento dos alunos e promover a sua participação ativa na realização dos exercícios propostos.

Além disso, o uso de tecnologia, como o *PowerPoint*, para projetar exercícios aleatórios de leitura de números e identificação de Algarismos de maior e menor valor, reforça a importância da integração de ferramentas digitais no ensino. De acordo com Oliveira (2019), "o uso de tecnologia em sala de aula tem o potencial de aproximar alunos e professores, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais interativo e motivador" (p. 68). Essa abordagem permite que os alunos pratiquem a leitura de números e apliquem os conceitos de valor relativo e absoluto de forma visual e dinâmica.

A identificação dos Algarismos de maior e menor valor relativo e absoluto num número foi reforçada através da aplicação de exercícios práticos. De acordo com Boavida et al. (2008), "a prática e a repetição são fundamentais para consolidar o entendimento de conceitos matemáticos, especialmente quando aplicados a situações concretas" (p. 68). A correção coletiva dos exercícios permitiu ainda que os alunos verificassem as suas respostas e resolvessem dúvidas, reforçando a importância da retroalimentação no processo de aprendizagem.

Por fim, a aula foi concluída com um resumo dos principais tópicos abordados alinhado ao que Ponte e Serrazina (2000) sugerem ao afirmar que "a revisão final dos conteúdos permite aferir se os objetivos de aprendizagem foram efetivamente atingidos" (p. 79).

2.3.4. Planificação da Aula de Estudo do Meio de 4.º ano

A tabela 8 apresenta uma aula planeada para a disciplina de Estudo do Meio que tinha por objetivo explorar a temática dos Direitos Humanos.

Tabela 8

Planificação de aula da componente de Estudo do Meio do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Direitos Humanos	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Saudar os alunos; - Apresentar o tema da aula – Declaração Universal dos Direitos Humanos – com recurso a diapositivos ilustrativos; - Explicar o papel da Unicef na promoção e proteção dos direitos das crianças; - Explorar, com os alunos, alguns direitos consagrados na Declaração Universal, adaptados à faixa etária; - Distribuir uma proposta de trabalho individual, convidando os alunos a identificar e representar um direito humano através de um texto; - Concluir com uma sistematização coletiva dos direitos trabalhados e uma breve reflexão sobre a sua aplicação no dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - PowerPoint; - Proposta de atividade.

No dia 15 de janeiro de 2024, lecionei uma aula de Estudo do Meio numa turma do 4.º ano, com o foco na "Declaração Universal dos Direitos Humanos", com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância dos Direitos Humanos e explicar o papel da Unicef na sua proteção.

Iniciei a aula com uma saudação calorosa aos alunos, criando um ambiente que apelava à atenção e curiosidade. De seguida, apresentei o tema através de um PowerPoint, explicando de forma acessível a Declaração Universal dos Direitos Humanos, focando nos seus principais objetivos e relevância a nível global.

Após essa introdução, referi o papel da Unicef, destacando como esta organização trabalha para proteger e promover os direitos das crianças em todo o mundo. Os alunos mostraram bastante interesse, e muitos partilharam as suas opiniões e exemplos do que já tinham ouvido sobre os direitos das crianças.

Em seguida, selecionei alguns dos direitos consagrados na declaração e expliquei-os detalhadamente, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância de cada um. Fiquei impressionada com o envolvimento da turma, que fez perguntas pertinentes e demonstrou curiosidade sobre como esses direitos se aplicam no seu quotidiano.

Para consolidar a aprendizagem, distribuí uma proposta de atividade individual. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre os Direitos Humanos, refletindo sobre os mesmos de forma pessoal. Durante a realização da atividade, acompanhei-os, esclarecendo dúvidas e dando orientações sempre que necessário.

Concluí a aula com uma síntese do tema, reforçando a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do papel da Unicef na sua defesa. A turma demonstrou grande interesse e compreensão, tornando esta aula particularmente significativa para o desenvolvimento da consciência cívica da turma.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um tema de grande relevância no processo educativo, especialmente na promoção de valores cívicos e democráticos junto dos alunos do 1.º Ciclo. De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ME, 2017a), é essencial que os alunos tenham contacto com "um conjunto de direitos e deveres que os preparem para uma conduta cívica responsável, integrada e respeitadora dos Direitos Humanos e dos valores democráticos" (p. 1). Este princípio guiou a estruturação desta aula, cujo objetivo foi apresentar a importância dos Direitos Humanos e o papel da Unicef na sua defesa e promoção.

A aula começou com uma introdução sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, utilizando um recurso visual no *powerpoint* para facilitar a compreensão dos

conceitos pelos alunos. Conforme afirma Jonassen (2007), “as apresentações multimédia atraem e mantêm a atenção dos alunos, pois estimulam mais do que um sentido ao mesmo tempo” (p. 229). A combinação de recursos visuais com a explicação oral permitiu que os alunos assimilassem de forma mais eficaz os direitos fundamentais consagrados na declaração.

Ao discutir o papel da Unicef, destacamos a importância da proteção dos direitos das crianças. Esta abordagem segue o que é proposto nas Aprendizagens Essenciais para a área curricular de Estudo do Meio, que sublinham a importância de “promover nos alunos uma consciência cívica e uma compreensão dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos” (DGE, 2018). A interação com os alunos, solicitando que partilhassem as suas experiências e opiniões sobre o tema, também reforçou o papel da argumentação e da partilha de ideias no processo de aprendizagem. Segundo Lopes et al. (2019), “a argumentação é um processo interativo e uma atividade social de confronto de ideias” (p. 67).

A fase prática da aula, que envolveu uma proposta de atividade individual, foi fundamental para consolidar os conceitos discutidos. Como Neves (2014) afirma, “a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos através da prática” (p. 8). A atividade permitiu que os alunos refletissem sobre os Direitos Humanos de forma pessoal, ligando-os às suas próprias experiências e à realidade do seu quotidiano.

Para concluir a aula, foi realizada uma síntese dos principais conceitos abordados, reforçando a importância dos Direitos Humanos e o papel das organizações internacionais na sua defesa. Este momento de revisão final é essencial para garantir que os objetivos de aprendizagem foram atingidos, tal como referem Ponte e Serrazina (2000), ao defenderem que “a revisão final dos conteúdos permite aferir se os alunos compreenderam de forma plena os conceitos discutidos” (p. 79).

2.3.5. Planificação de Aula de Português de 5.º ano

A Tabela 9 apresenta uma planificação detalhada para uma aula de Português, concebida com o propósito de promover a exploração de um texto narrativo, aliando-a ao desenvolvimento de competências gramaticais.

Tabela 9

Planificação de aula da Disciplina de Português do 5.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
– Educação Literária e Texto Narrativo – "Valentim Olhem-Para-Mim"; – Preposições.	50 minutos	– Saudar os alunos e iniciar a aula com uma pergunta motivadora: "O que sabem sobre o Dia de São Valentim?"; – Apresentar brevemente o conto <i>Valentim Olhem-Para-Mim</i> , contextualizando a sua temática; – Distribuir os instrumentos de apoio à aula: propostas de trabalho e o <i>flyer</i> informativo com introdução ao conteúdo gramatical – as preposições; – Realizar a leitura e interpretação do texto, incluído na proposta de trabalho; – Introduzir o conteúdo gramatical, com o apoio do <i>flyer</i> e do <i>powerpoint</i> ; – Efetuar os exercícios gramaticais que constam na proposta de trabalho; – Concluir a aula com a sistematização dos conteúdos abordados.	– Computador; – Projetor; – <i>PowerPoint</i> ; – <i>Flyer</i> informativo; – Proposta de trabalho; – Dicionários (digitais ou físicos).

No dia 12 de fevereiro de 2025, lecionei uma aula de Português numa turma do 5.º ano, com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora e a utilização das preposições no discurso oral e escrito, através da exploração do conto *Valentim Olhem-Para-Mim*.

Comecei a aula com uma conversa sobre o Dia de São Valentim e perguntei aos alunos o que sabiam sobre esta data, e isso permitiu criar uma ponte para o tema do conto. A partir das suas respostas, conseguimos relacionar o texto com situações do dia-a-dia, o que aumentou o interesse e a participação. Como referem Cosme et al. (2021), "a contextualização dos conteúdos em temas do quotidiano dos alunos facilita a sua aprendizagem e promove maior envolvimento" (p. 97).

De seguida, lemos o conto em voz alta, de forma partilhada e expressiva. A leitura foi feita em pequenos blocos, intercalada com perguntas e momentos de reflexão. Esta abordagem ajudou os alunos a pensar criticamente sobre o texto e a tirar conclusões a partir do que já sabiam. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), "a leitura deve ser um processo interativo, onde o aluno constrói sentido a partir da mobilização dos seus conhecimentos prévios" (p. 145).

Depois da leitura, promovemos um pequeno debate. Os alunos foram convidados a comentar as emoções do protagonista, o que pensavam sobre o desfecho da história e que lições podiam retirar. Este momento foi rico em partilhas e está de acordo com as propostas de Cosme et al. (2021), que valorizam o diálogo e a reflexão como parte fundamental da aprendizagem.

A componente gramatical da aula surgiu naturalmente a partir do texto. Identificámos preposições no conto e analisámos o seu uso em contexto. Para apoiar este trabalho, recorri a um *flyer* informativo, que resumia as principais regras de uso das preposições e as respetivas contrações. Este instrumento funcionou como apoio visual e facilitador da compreensão gramatical por parte dos alunos. Esta forma de trabalhar a gramática, relacionada com o texto

literário, contribui para que os alunos compreendam melhor a sua função. Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990), existe a necessidade de "relacionar os conteúdos gramaticais com os textos explorados, permitindo aos alunos compreenderem a sua funcionalidade" (p. 176).

Como a gestão do tempo de aula correu de forma positiva, optei por aproveitar os minutos finais para reproduzir um *videoclip* sobre as preposições, disponível na Escola Virtual. Esta escolha revelou-se uma mais-valia, não só por reforçar os conteúdos trabalhados, mas também pela sonoridade apelativa, muito ajustada à faixa etária dos alunos.

Para consolidar os conhecimentos, os alunos realizaram exercícios gramaticais sobre as preposições, incluídos na proposta de trabalho. Esta prática permitiu-lhes aplicar o conteúdo estudado de forma contextualizada, reforçando a sua compreensão do uso das preposições em situações reais de comunicação.

A avaliação foi realizada de forma contínua, ao longo da aula, através da observação da participação, da correção coletiva dos exercícios e da análise das produções escritas. O *feedback* dado aos alunos ajudou a esclarecer dúvidas e a regular a aprendizagem. Como afirmam Cosme et al. (2021), "a avaliação deve ser um processo reflexivo, que permita ao aluno tomar consciência do seu percurso de aprendizagem e ajustar as suas estratégias" (p. 109).

A aula decorreu num ambiente tranquilo e participativo. O uso de recursos como o PowerPoint, propostas de trabalho, *flyers* e o vídeo da Escola Virtual, foram uma mais-valia para apoiar o trabalho em sala e promover o envolvimento da turma. Como defendem Ribeiro e Ribeiro (1990), "a adaptação dos recursos didáticos às características do grupo-turma favorece a acessibilidade ao conhecimento e potencia melhores resultados" (p. 433).

2.3.6. Planificação de Aula de História e Geografia de Portugal de 5.º ano

A Tabela 10 apresenta uma planificação detalhada para uma aula de História e Geografia de Portugal, concebida para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a presença muçulmana na Península Ibérica.

Tabela 10

Planificação de aula da Disciplina de História e Geografia de Portugal do 5.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Os muçulmanos na Península Ibérica	50 minutos	<ul style="list-style-type: none">- Saudar os alunos;- Iniciar a aula com a apresentação dos conteúdos;- Explorar as concepções prévias dos alunos sobre o tema;- Compreender o contexto histórico da invasão muçulmana e as razões que explicam a sua expansão.- Abordar os fundamentos da religião islâmica, especialmente os cinco pilares do Islão;- Analisar, com os alunos, a convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus na Península Ibérica durante o período de Al-Andaluz;- Propor uma atividade prática de preenchimento de lacunas, individualmente, utilizando um texto plastificado e um conjunto de palavras soltas;- Proceder à correção da proposta de atividade em grande grupo;- Explorar os mapas utilizados na apresentação;- Realizar a proposta de trabalho prevista;- Concluir a aula com uma síntese dos conteúdos abordados.	<ul style="list-style-type: none">- Computador;- Projetor;- PowerPoint;- Texto com lacunas plastificado;- Envelope com palavras soltas;- Proposta de trabalho.

No dia 15 de fevereiro de 2025, dinamizei uma aula de História e Geografia de Portugal numa turma do 5.º ano, subordinada ao tema “Os muçulmanos na Península Ibérica”, com o objetivo de explorar o contexto da invasão muçulmana, compreender as razões da sua expansão, conhecer os fundamentos da religião islâmica e analisar a convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus durante o período de Al-Andaluz.

A aula começou com a saudação aos alunos e a apresentação dos conteúdos, seguindo-se um momento de partilha das concepções prévias dos alunos sobre o tema. Como referem Cosme et al. (2021), “a ativação dos conhecimentos prévios é uma estratégia fundamental para criar ligações significativas entre os conteúdos e o repertório cognitivo dos alunos” (p. 84).

De seguida, apresentei o contexto histórico da invasão muçulmana e as principais razões que explicam a sua expansão, utilizando um suporte digital com mapas históricos e imagens ilustrativas. Esta abordagem visual contribuiu para o desenvolvimento da literacia histórica e da capacidade de análise crítica dos alunos. Como salientam Ribeiro e Ribeiro (1990), “a utilização de fontes diversificadas, como mapas e documentos visuais, contribui para o desenvolvimento da literacia histórica e do pensamento crítico” (p. 127).

Abordei também os fundamentos da religião islâmica, com especial destaque para os cinco pilares do Islão, relacionando-os com os valores e práticas sociais do período. Seguidamente, analisámos, em conjunto, a convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus na Península Ibérica durante o domínio de Al-Andaluz.

Para consolidar as aprendizagens, propus uma atividade prática de preenchimento de lacunas. Cada aluno recebeu um texto plastificado e um conjunto de palavras soltas com velcro,

materiais que preparei previamente. Esta tarefa permitiu aplicar os conteúdos abordados de forma contextualizada, ao mesmo tempo que reforçou o vocabulário específico do tema, para além de ser extremamente divertida de realizar.

Depois de realizada a atividade, procedemos à correção, e retomámos os mapas utilizados na apresentação para reforçar os principais conceitos. Por fim, os alunos realizaram a proposta de trabalho que sintetizava os pontos mais importantes da aula, e concluímos com uma breve síntese dos conteúdos abordados.

A aula decorreu num ambiente participativo e tranquilo. A utilização de materiais diversificados, como suportes digitais que continham mapas históricos, os textos com lacunas e a proposta de trabalho, contribuiu para a motivação da turma e para a construção de aprendizagens significativas. Tal como defendem Cosme et al. (2021), “a diversificação dos recursos pedagógicos potencia aprendizagens mais significativas e promove o envolvimento dos alunos no processo educativo” (p. 134).

2.3.7. Planificação de Aula de Português de 6.º ano

A Tabela 11 apresenta uma planificação detalhada para uma aula de Português, estruturada com o objetivo de promover a interpretação textual e a reflexão crítica, aliando-a ao desenvolvimento de competências gramaticais, nomeadamente a identificação e uso do complemento direto e indireto.

Tabela 11

Planificação de aula da Disciplina de Português do 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Interpretação textual – <i>O caderno vermelho da rapariga karateca</i> ; Inferências e gramática (complemento direto e indireto).	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimentar os alunos e criar um ambiente descontraído e acolhedor para o início da aula. – Iniciar com uma pergunta exploratória: “<i>Têm algum objeto especial que guardam com carinho? Porque é importante para vocês?</i>”, relacionando a questão com a temática do texto; – Explorar o guião de pré-leitura, orientando os alunos para aspetos relevantes a observar durante a leitura; – Realizar uma leitura partilhada do texto <i>O caderno vermelho da rapariga karateca</i>, alternando a leitura entre a estagiária e os alunos, promovendo a participação ativa; – Destacar, durante a leitura, e identificar palavras ou ideias principais, de modo a facilitar a compreensão do texto e a construção de inferências; – Desenvolver as atividades da proposta de trabalho, orientando os alunos na identificação dos temas centrais e características do texto; – Encerrar a aula com uma reflexão final, que conecte o conteúdo do texto à realidade e às vivências dos alunos, reforçando as aprendizagens realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Computador; – Projetor; – Guião de pré-leitura; – Propostas de trabalho.

No dia 20 de janeiro de 2025, lecionei uma aula de Português numa turma do 6.º ano, com o objetivo de trabalhar a interpretação textual, a construção de inferências e os complementos direto e indireto. A aula foi pensada de forma a envolver ativamente os alunos, promovendo uma abordagem dinâmica e próxima do seu quotidiano.

Começámos com um momento de exploração inicial, em que os alunos foram convidados a falar sobre objetos com valor sentimental. Esta partilha permitiu estabelecer uma ponte entre as suas experiências pessoais e o tema do texto a explorar. Tal como referem Cosme et al. (2021), “a ativação dos conhecimentos prévios potencia o envolvimento dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa” (p. 97).

De seguida, explorei o guião de pré-leitura com a turma, orientando-os para aspetos importantes a ter em conta. A leitura do texto foi feita de forma partilhada, alternando entre mim e os alunos, o que garantiu a sua participação ativa. Ao longo da leitura, fomos destacando palavras-chave e discutindo ideias principais, facilitando a compreensão global do texto e promovendo a construção de inferências. Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990), “o desenvolvimento da competência leitora implica a utilização de estratégias que promovam a participação ativa dos alunos na construção do significado do texto” (p. 145).

Depois da leitura e análise, passámos à componente gramatical da aula, centrada nos complementos direto e indireto. A partir de exemplos retirados do próprio texto, trabalhámos a identificação e a função desses complementos, numa perspetiva de gramática contextualizada. Esta abordagem segue o que defendem Ribeiro e Ribeiro (1990), ao referirem que “o ensino da gramática deve estar integrado na prática textual, para que os alunos compreendam a sua aplicação no uso real da língua” (p. 176).

Para consolidar os conteúdos, os alunos realizaram uma proposta de trabalho com exercícios e situações de aplicação. No final, houve um breve momento de reflexão, onde se retomaram os principais pontos da aula, procurando fazer a ligação entre o texto, os conteúdos gramaticais e as vivências dos próprios alunos.

A avaliação foi contínua e formativa, tendo por base a observação da participação, as produções dos alunos e a correção coletiva dos exercícios. Como sustentam Cosme et al. (2021), “a avaliação deve ser encarada como um processo formativo e reflexivo, permitindo aos alunos ajustarem as suas estratégias de aprendizagem” (p. 134).

A aula decorreu num ambiente bastante participativo. A utilização de diferentes recursos: computador, projetor, guião de pré-leitura e propostas de trabalho contribuiu para manter o interesse dos alunos e apoiar as aprendizagens. Tal como sublinham Ribeiro e Ribeiro (1990),

“a diversificação dos recursos didáticos potencia aprendizagens mais significativas e promove o envolvimento dos alunos no processo educativo” (p. 189).

Nesta aula, apreciei especialmente a oportunidade de explorar os objetos com valor sentimental de cada aluno e de proporcionar um momento de partilha em torno dessas escolhas e das respetivas justificações. Foi particularmente interessante perceber que muitos alunos utilizavam diários, tal como a personagem do texto, e outros tantos tinham cadernos de desenho que me mostraram com entusiasmo. Este envolvimento emocional revelou-se um motor para a participação ativa. Como defende António Nóvoa (2017), “a aprendizagem faz-se com a cabeça, mas também com o coração”, e é nesta ligação entre razão e emoção que se constroem experiências verdadeiramente significativas (p. 25).

Momentos como este, em que os alunos se veem refletidos nos textos e têm espaço para expressar o que sentem, permitem-nos ir além dos objetivos curriculares. São oportunidades para construir uma relação pedagógica mais próxima, onde o afeto e a escuta ativa ganham lugar. Como lembra Nóvoa (2017), “a relação educativa é, antes de tudo, uma relação humana”, e essa dimensão não pode ser esquecida no planeamento das práticas docentes (p. 26).

Em suma, esta aula reforçou a importância de criar espaços onde os alunos se possam reconhecer nas propostas didáticas e sintam que as suas vivências têm lugar na sala de aula. Através da partilha dos seus objetos pessoais, foi possível promover uma aprendizagem com sentido, marcada pelo vínculo emocional e pelo respeito pela individualidade de cada um. Mais do que trabalhar um conteúdo, senti que estávamos a construir uma experiência comum, humana, afetiva e significativa, onde a escuta, a empatia e a relação pedagógica se tornaram centrais.

2.3.8. Planificação de Aula de História e Geografia de Portugal de 6.º ano

A Tabela 12 apresenta uma planificação detalhada para uma aula de História e Geografia de Portugal, estruturada com o objetivo de explorar a Crise da Queda da Monarquia Constitucional, com destaque para três momentos-chave: Conferência de Berlim, Mapa Cor de Rosa e Ultimato Inglês.

Tabela 12

Planificação de aula da Disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula (sujeito a alterações)			
Disciplina de História e Geografia de Portugal			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Crise da Queda da Monarquia Constitucional – Conferência de Berlim, Mapa Cor de Rosa e o Ultimato Inglês.	50 minutos	<ul style="list-style-type: none">– Saudar os alunos e introduzir o tema da aula;– Contextualizar o descontentamento popular face à Monarquia Constitucional e os fatores que levaram ao seu enfraquecimento;– Apresentar a Conferência de Berlim explicando os seus objetivos e impacto para Portugal;– Explicar o Mapa Cor de Rosa evidenciando as ambições territoriais portuguesas e a sua importância estratégica;– Expor o Ultimato Inglês abordando a imposição britânica e suas consequências políticas e sociais internas;– Distribuir um <i>flyer</i> com a síntese informativa sobre os três temas estudados;– Realizar uma proposta de trabalho, através do preenchimento de lacunas e descrição de cada um destes momentos históricos, como forma de consolidação dos conteúdos;– Concluir a aula com um resumo coletivo e promover uma reflexão final com base na questão: "Como estes acontecimentos contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional?".	<ul style="list-style-type: none">– Computador;– Projetor;– <i>PowerPoint</i> com mapas históricos e caricaturas da época;– <i>Flyer</i> informativo;– Proposta de trabalho.

No dia 17 de janeiro de 2025, lecionei uma aula de História e Geografia de Portugal numa turma do 6.º ano, centrada no tema “Crise da Queda da Monarquia Constitucional”, numa aula particularmente significativa para mim, pois permitiu-me experimentar uma abordagem em que as imagens, especialmente as caricaturas políticas, assumiram um papel central na construção do conhecimento histórico.

Comecei a aula com uma breve contextualização, procurando explicar aos alunos as razões do descontentamento crescente da população portuguesa em relação à Monarquia Constitucional. Este momento serviu de enquadramento e despertou a curiosidade da turma. Como salienta Leite (2002), “a aprendizagem é tanto mais eficaz quanto maior for o envolvimento do aluno na problematização do saber” (p. 39), e senti, desde o início, que a turma estava recetiva.

Ao planear esta aula, sabia que queria apostar numa componente visual forte. Preparei um *PowerPoint* com mapas históricos e, sobretudo, com caricaturas da época que considerei expressivas e provocadoras. Foi este o aspeto que mais prazer me deu trabalhar e, simultaneamente, aquele que mais impactou os alunos. As reações que surgiram, desde o riso à perplexidade, e demonstraram que a imagem pode ser, de facto, um ponto de partida para a análise e o debate. Como refere Loureiro (2011), “a leitura de imagens é uma ferramenta didática essencial para desenvolver a literacia histórica e a capacidade de análise crítica” (p.

58). Também Costa (2018) reforça esta ideia ao afirmar que “as caricaturas funcionam como documentos visuais que condensam, com ironia, a complexidade dos contextos históricos” (p. 91).

Ao longo da aula, articulei três momentos históricos - a Conferência de Berlim, o Mapa Cor de Rosa e o Ultimato Inglês e utilizei as caricaturas como ponto de ancoragem para discutir o papel de Portugal no contexto internacional da época, os sentimentos de humilhação nacional e a crescente instabilidade política. Foi visível que os alunos conseguiram perceber o simbolismo das imagens e construir, com base nelas, uma leitura crítica dos acontecimentos.

Para apoiar o registo da informação, elaborei e distribuí um *flyer* com uma síntese dos conteúdos e propus uma atividade de preenchimento de lacunas, que permitiu aos alunos reorganizar as ideias e aplicar os conhecimentos adquiridos. No final da aula, lancei uma pergunta aberta: “Como estes acontecimentos contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional?” e as respostas dos alunos revelaram não só a compreensão do tema, mas também a capacidade de estabelecer relações causais e refletir sobre as implicações dos factos históricos. Como defende Reis (2006), “a construção do conhecimento histórico deve partir de fontes que estimulem o confronto de perspetivas e o debate argumentativo” (p. 74).

A avaliação, assentou na observação da participação, na realização da atividade proposta e nas intervenções orais no momento de síntese. Este formato permitiu-me recolher informação relevante sobre o envolvimento e a compreensão dos alunos, em consonância com a visão de Roldão (2013), para quem “avaliar é uma prática pedagógica que deve acompanhar a aprendizagem, alimentando-a com informação útil e atempada” (p. 22).

Ao refletir sobre esta experiência, percebo o quanto a escolha dos recursos certos pode potenciar aprendizagens profundas. A aposta nas caricaturas não foi apenas um elemento decorativo, mas uma estratégia consciente para desenvolver o pensamento crítico e a literacia visual. A aula decorreu num ambiente dinâmico e participativo, e senti que os alunos saíram com uma compreensão mais clara do tema —e, talvez, também com mais interesse pela História. Tal como refere Sá-Chaves (2000), “uma prática pedagógica eficaz requer uma multiplicidade de abordagens que favoreçam o acesso de todos ao conhecimento” (p. 103). Neste caso, as imagens foram o caminho que permitiu aceder à complexidade do passado e mobilizar os alunos para o interpretar.

3. Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

A avaliação assume um papel estruturante no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite recolher informação relevante sobre o percurso dos alunos e fundamentar decisões pedagógicas orientadas para o desenvolvimento das suas competências. Para além da sua função reguladora, enquanto prática contínua e formativa, a avaliação possibilita um acompanhamento mais personalizado das aprendizagens, promovendo a equidade e a inclusão.

No âmbito do Estágio Profissional, concebi e implementei quatro dispositivos de avaliação: dois no 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois no 2.º Ciclo, escolhidos por refletirem a diversidade dos domínios curriculares, a intencionalidade pedagógica das propostas e a progressão do percurso desenvolvido. Cada um destes dispositivos é apresentado de forma sistemática, incluindo a contextualização da prática letiva, os critérios e parâmetros utilizados e os resultados obtidos, representados graficamente.

A análise interpretativa dos dados recolhidos integra uma reflexão crítica sobre a eficácia dos instrumentos, a adequação dos critérios de avaliação e o impacto das estratégias mobilizadas. Este processo revelou-se igualmente formativo para mim, enquanto futura professora, permitindo consolidar uma prática reflexiva e intencional, em sintonia com os princípios de uma avaliação promotora de aprendizagens com profundidade e sentido.

3.2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, sustenta-se teoricamente a conceção dos dispositivos de avaliação desenvolvidos no âmbito do Estágio Profissional, evidenciando a sua natureza formativa, a diversidade dos instrumentos utilizados e a intencionalidade pedagógica que os orientou. A avaliação é entendida como um processo contínuo e sistemático, integrado na prática letiva, que tanto visa promover a melhoria das aprendizagens dos alunos como regular a intervenção docente.

De acordo com Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa constitui uma das estratégias mais eficazes para melhorar a aprendizagem, na medida em que fornece informação contínua que permite ajustar o ensino em tempo útil. Esta abordagem promove uma compreensão mais profunda e um envolvimento cognitivo mais significativo por parte dos alunos. Tal perspetiva é corroborada pelo Projeto MAIA (DGE, 2020), que defende uma avaliação centrada na aprendizagem e orientada para a sua regulação, valorizando a

diversificação de instrumentos, a explicitação dos critérios de sucesso e a mobilização sistemática do *feedback* formativo.

Neste enquadramento, a avaliação formativa assume particular importância, enquanto prática pedagógica intencional, orientada para apoiar os alunos na superação das suas dificuldades. Lopes e Silva (2020) sublinham que a recolha e análise da informação avaliativa devem ser utilizadas para ajustar, de forma diferenciada, as estratégias didáticas. Por sua vez, Cosme et al. (2020) destacam a importância de clarificar os critérios e descritores de desempenho, de modo a promover a autonomia e a autorregulação dos alunos no processo de aprendizagem.

O *feedback* pedagógico constitui-se, assim, como um elemento central da avaliação formativa. Para Lopes e Silva (2011), este não deve limitar-se à atribuição de uma nota ou apreciação global, mas sim fornecer informação específica sobre os pontos fortes e os aspetos a melhorar no desempenho dos alunos, incluindo sugestões de superação. Os autores defendem que:

O *feedback* é uma informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colegas, livro, pais, ou a própria experiência) sobre aspetos do desempenho ou da compreensão.

[...] O *feedback* é informação com a qual um aluno pode confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória, mesmo que a informação seja do domínio do conhecimento, do conhecimento metacognitivo, de crenças sobre si mesmo e sobre tarefas e estratégias cognitivas (p. 161).

No 1.º Ciclo, foram construídas grelhas de registo simples, especificamente adaptadas a cada tarefa e aos objetivos de aprendizagem definidos. Já no 2.º Ciclo, recorri à utilização de rubricas analíticas com cinco níveis de desempenho, que contribuíram para tornar os critérios de avaliação mais claros, tanto para mim como para os alunos. Este tipo de instrumento permitiu dar um *feedback* mais direcionado, ajudando os alunos a compreender melhor os aspetos a melhorar e a orientar o seu processo de aprendizagem.

A Tabela 13 sintetiza as escalas utilizadas na interpretação dos resultados dos quatro dispositivos de avaliação implementados.

Tabela 13

Escalas utilizadas na interpretação dos dispositivos de avaliação

Ano de Escolaridade	Ciclo	Área Curricular / Disciplina	Tipo de Escala	Níveis de Desempenho
1.º ano	1.º	Português	Escala analítica (5 níveis)	1 - Fraco 2 - Insuficiente 3 - Suficiente 4 - Bom 5 - Muito Bom
4.º ano	1.º	Estudo do Meio	Escala de Likert adaptada (5 níveis)	1 - Fraco 2 - Insuficiente 3 - Suficiente 4 - Bom 5 - Muito Bom
5.º ano	2.º	Português	Escala analítica (5 níveis)	1 - Fraco 2 - Insuficiente 3 - Suficiente 4 - Bom 5 - Muito Bom
6.º ano	2.º	História e Geografia de Portugal	Escala analítica (5 níveis)	1 - Fraco 2 - Insuficiente 3 - Suficiente 4 - Bom 5 - Muito Bom

Esta fundamentação teórica permite compreender as opções tomadas na conceção e aplicação dos dispositivos de avaliação descritos nos pontos seguintes, os quais procuram materializar, na prática, os princípios de uma avaliação formativa, justa e promotora de aprendizagens com sentido.

Assim, foram considerados os seguintes intervalos:

- Muito Bom – de 18 a 20 valores
- Bom – de 14 a 17,9 valores
- Suficiente – de 10 a 13,9 valores
- Insuficiente – de 6 a 9 valores
- Fraco – 0 a 5,9 valores

Esta correspondência permitiu assegurar coerência com as orientações normativas e com os critérios habitualmente utilizados no contexto escolar.

3.3. Avaliação da atividade da disciplina de Português – 1.º Ano

3.3.1. Contextualização da atividade

No âmbito do Estágio Profissional, foi desenvolvida uma proposta de consolidação gramatical numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 19 alunos. A atividade incidiu sobre a classe dos adjetivos e teve como principais objetivos promover a sua identificação, compreender a função que desempenham na frase e estabelecer relações adequadas entre os adjetivos e os nomes que qualificam.

A proposta foi realizada em dois momentos distintos. Numa primeira fase, com recurso a imagens de animais, os alunos associaram visualmente adjetivos a imagens que conseguem identificar, facilitando a compreensão do seu significado. Na segunda fase, sublinharam os adjetivos presentes em frases simples, intitularam os nomes correspondentes e classificaram-nos quanto à sua subclasse (próprio, comum ou coletivo), aprofundando o conhecimento linguístico de forma gradual.

Esta atividade foi delineada em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º ano, no domínio do Conhecimento Explícito da Língua, e teve como enquadramento os princípios do Decreto-Lei n.º 55/2018, ao valorizar práticas de avaliação reguladoras da aprendizagem.

A avaliação da atividade foi realizada através de uma escala analítica de quatro níveis de desempenho (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom) e operacionalizada com base numa grelha construída especificamente para os objetivos da proposta, permitindo aferir o progresso dos alunos de forma criteriosa e orientada.

A relevância da atividade reside não só na sua adequação ao nível etário e cognitivo dos alunos, como também na intencionalidade formativa que orientou a prática avaliativa, em linha com Sadler (1989), que defende que o conhecimento explícito dos critérios e a ligação entre *feedback* e desempenho constituem condições fundamentais para a autorregulação.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação

A avaliação da atividade foi realizada com base em quatro parâmetros de desempenho:

1. Associação do adjetivo ao animal;
2. Identificação do nome;
3. Identificação do adjetivo;
4. Classificação do nome quanto à sua subclasse.

Cada parâmetro foi subdividido em critérios com cotação progressiva, totalizando um máximo de 10 pontos. Os resultados foram convertidos em classificações qualitativas, conforme estipulado no Despacho Normativo n.º 1-F/2016.

1. **Associação do adjetivo ao animal:** neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de associar o adjetivo à imagem do animal.

Os critérios de avaliação definidos foram:

- 1.1 – Identifica corretamente 6 adjetivos;
- 1.2 – Identifica corretamente 5 adjetivos;

- 1.3 – Identifica corretamente 4 adjetivos;
- 1.4 – Identifica corretamente 3 adjetivos;
- 1.5 – Identifica corretamente 2 adjetivos;
- 1.6 – Identifica corretamente 1 adjetivo;
- 1.7 – Resposta incorreta.

2. **Identificação do nome:** este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno identifica o nome numa frase.

Os critérios de avaliação definidos foram:

- 2.1 – Refere corretamente 5 nomes;
- 2.2 – Refere corretamente 4 nomes;
- 2.3 – Refere corretamente 3 nomes;
- 2.4 – Refere corretamente 2 nomes;
- 2.5 – Refere corretamente 1 nome;
- 2.6 – Resposta incorreta.

3. **Identificação do adjetivo:** este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno identifica o adjetivo numa frase.

Os critérios de avaliação definidos foram:

- 3.1 - Escreve corretamente 5 adjetivos;
- 3.2 - Escreve corretamente 4 adjetivos;
- 3.3 - Escreve corretamente 3 adjetivos;
- 3.4 - Escreve corretamente 2 adjetivos;
- 3.5 - Escreve corretamente 1 adjetivo;
- 3.6 - Resposta incorreta.

4. **Identificação e classificação do nome quanto à sua subclasse (próprio, comum ou comum coletivo):** este parâmetro visa avaliar se o aluno consegue classificar corretamente os nomes de acordo com a sua subclasse.

Os critérios de avaliação definidos foram:

- 4.1 - Classificou corretamente 5 nomes;
- 4.2 - Classificou corretamente 4 nomes;
- 4.3 - Classificou corretamente 3 nomes;
- 4.4 - Classificou corretamente 2 nomes;
- 4.5 - Classificou corretamente 1 nome;
- 4.6 - Resposta incorreta.

A grelha de avaliação foi elaborada com base numa lógica de progressão de desempenho, seguindo uma cotação máxima de 4 pontos por parâmetro, num total de 10 pontos possíveis. Os resultados obtidos foram traduzidos em classificações qualitativas.

Tabela 14

Parâmetros e critérios de avaliação da atividade do domínio de Português – 1.º ano

Parâmetros		Critérios	Cotação	
1	Associação do adjetivo	1.1. Identifica corretamente 6 adjetivos	4	4
		1.2. Identifica corretamente 5 adjetivos	3,5	
		1.3. Identifica corretamente 4 adjetivos	3	
		1.4. Identifica corretamente 3 adjetivos	2,5	
		1.5. Identifica corretamente 2 adjetivos	2	
		1.6. Identifica corretamente 1 adjetivo	1,5	
		1.7. Resposta incorreta	0	
2	Identificação do nome	2.1. Refere corretamente 5 nomes	1	1
		2.2. Refere corretamente 4 nomes	0,8	
		2.3. Refere corretamente 3 nomes	0,6	
		2.4. Refere corretamente 2 nomes	0,4	
		2.5. Refere corretamente 1 nome	0,2	
		2.6. Resposta incorreta	0	
3	Identificação do adjetivo	3.1. Escreve corretamente 5 adjetivos	1	1
		3.2. Escreve corretamente 4 adjetivos	0,8	
		3.3. Escreve corretamente 3 adjetivos	0,6	
		3.4. Escreve corretamente 2 adjetivos	0,4	
		3.5. Escreve corretamente 1 adjetivo	0,2	
		3.6. Resposta incorreta	0	
4	Identificação e classificação do nome quanto à sua subclasse	4.1. Classificou corretamente 5 nomes	4	4
		4.2. Classificou corretamente 4 nomes	3,5	
		4.3. Classificou corretamente 3 nomes	3	
		4.4. Classificou corretamente 2 nomes	2,5	
		4.5. Classificou corretamente 1 nome	2	
		4.6. Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

A pontuação final foi convertida em avaliações qualitativas, assegurando a conformidade com os normativos legais em vigor:

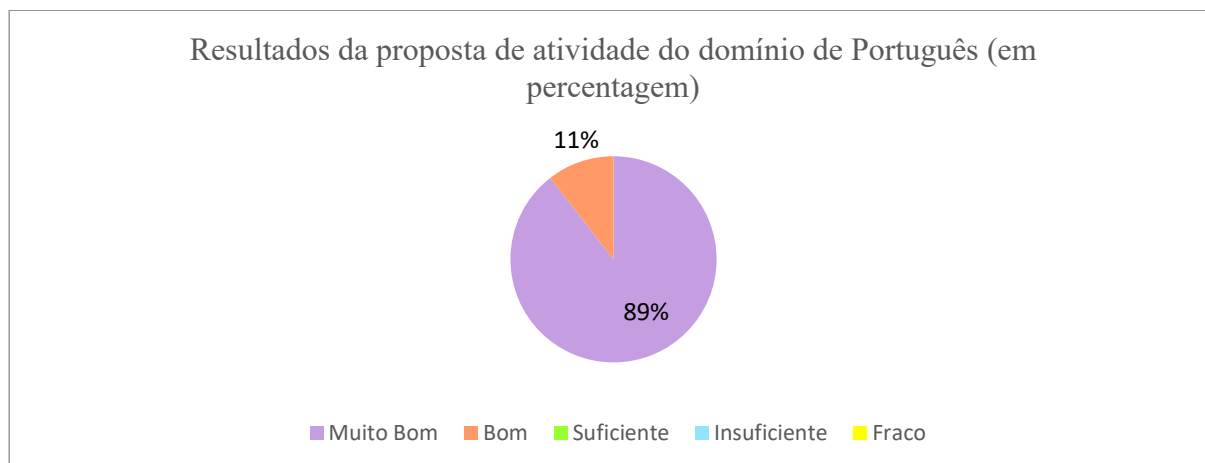
- Muito Bom – de 9,5 a 10
- Bom – de 7 a 9,4
- Satisfaz – de 5 a 6,9
- Não satisfaz – de 0 a 4,9

A explicitação desta escala contribuiu para uma análise mais rigorosa do desempenho dos alunos, garantindo transparência no processo avaliativo e permitindo ajustar, de forma fundamentada, as práticas pedagógicas. Esta abordagem está em sintonia com os princípios de uma avaliação formativa, tal como defende Fernandes (2022).

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

Figura 3

Distribuição dos resultados da atividade da componente de Português – 1.º ano



Os dados apresentados no Anexo 2 e na Figura 3 permitiram uma análise precisa do desempenho dos alunos.

A distribuição dos resultados foi a seguinte:

- Muito Bom (9,5–10 pontos): 17 alunos (89%)
- Bom (7–8,9 pontos): 2 alunos (11%)
- Suficiente ou inferior: 0 alunos

A média global dos resultados foi de 9,57 valores. As médias obtidas em cada parâmetro foram:

- Associação do adjetivo ao animal: 4,00
- Identificação do nome: 0,71
- Identificação do adjetivo: 0,95
- Classificação do nome: 3,87

Estes resultados evidenciam um desempenho global bastante positivo, em particular na associação entre adjetivos e nomes e na classificação dos nomes quanto à sua subclasse. Por outro lado, as tarefas que implicavam a identificação de nomes e adjetivos em contexto frásico revelaram-se mais desafiantes, sinalizando áreas que requerem reforço em futuras intervenções pedagógicas.

A elevada percentagem de alunos com classificação Muito Bom (84%) revela uma consolidação eficaz dos conteúdos e objetivos delineados para a atividade. Esta análise,

sustentada em evidências, permite ao professor ajustar as estratégias de ensino, conforme defendido na abordagem formativa da avaliação (Fernandes, 2022).

Com vista ao desenvolvimento das competências de identificação gramatical em contexto, recomenda-se a implementação de atividades de leitura orientada, exercícios de produção escrita e jogos gramaticais que promovam a reflexão metalinguística. O *feedback* contínuo, claro e orientado para a melhoria, tal como preconizado por Fernandes (2022), constitui um instrumento essencial para a regulação das aprendizagens e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A implementação desta atividade de consolidação revelou-se extremamente significativa, quer para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, quer para o meu percurso enquanto futura docente. Permitiu-me observar, de forma concreta, o impacto da utilização de diferentes estratégias de aprendizagem na apropriação de conteúdos gramaticais por parte dos alunos.

Um dos aspetos mais positivos foi o envolvimento demonstrado pelos alunos ao longo da atividade. A componente lúdica e visual da primeira fase revelou-se eficaz no estímulo da motivação e facilitou a associação entre os adjetivos e as imagens, refletindo-se nos bons resultados alcançados. Já a segunda parte, mais exigente e de cariz analítico, evidenciou algumas dificuldades na identificação de nomes e adjetivos em contexto, o que aponta para a necessidade de trabalhar estes conteúdos de forma mais gradual e diferenciada.

A experiência vivenciada veio confirmar a importância de um ensino da gramática no 1.º Ciclo que não seja isolado, mas sim integrado, funcional e relacionado com as práticas reais de leitura, escrita e oralidade. Como refere Fernandes (2022), “o conhecimento explícito da língua deve ser ensinado de forma articulada com a leitura, a escrita e a oralidade” (p. 39), e esta atividade confirmou a validade desta abordagem.

A construção e aplicação de uma grelha com critérios claros e graduais revelou-se particularmente útil para sustentar uma avaliação formativa e reguladora das aprendizagens. Esta prática está em sintonia com o Projeto MAIA (DGE, 2020), que valoriza a explicitação dos critérios, a diversidade dos instrumentos e o *feedback* orientado para a melhoria.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta atividade representou um momento enriquecedor de aprendizagem. Proporcionou-me a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos à prática, experimentar a construção de rubricas e analisar os resultados obtidos de forma fundamentada. Reforcei a consciência de que a avaliação deve ser contínua, intencional e centrada no progresso dos alunos.

Em suma, considero que esta proposta contribuiu positivamente para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e para a construção de uma prática letiva mais refletida, estruturada e ajustada às reais necessidades dos alunos.

3.4. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

3.4.1. Contextualização da atividade

No âmbito do estágio pedagógico, e em consonância com o currículo de Estudo do Meio do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi dinamizada uma atividade experimental subordinada ao tema “Fatores que influenciam o desenvolvimento dos seres vivos”. A proposta foi concebida em articulação com a professora cooperante e enquadrada na planificação semanal da turma.

A atividade teve como principal objetivo promover a compreensão da influência da luz no comportamento dos seres vivos, através da observação da interação de minhocas com ambientes com e sem luz. Participaram na atividade os 21 alunos da turma, que se envolveram ativamente em todas as fases da experiência.

A metodologia adotada seguiu os princípios do ensino experimental das ciências, incentivando a formulação de hipóteses, a observação sistemática, o registo e a análise dos resultados. Esta abordagem está alinhada com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 3.º ano, no domínio “Os seres vivos no ambiente”, nomeadamente no tópico referente aos fatores do meio essenciais à vida, como a luz. Enquadra-se igualmente no previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que valoriza práticas de aprendizagem ativa e experimental.

A atividade procurou desenvolver competências como a observação científica, o pensamento crítico e a comunicação em ciência, em consonância com o que é preconizado pelo Projeto MAIA (DGE, 2020) e por autores como Carvalho e Gil-Pérez (1998), que destacam a importância da atividade investigativa no 1.º Ciclo como promotora de aprendizagens com sentido.

3.4.2. Descrição dos critérios e níveis de desempenho

A avaliação da atividade experimental foi realizada com base em quatro critérios fundamentais, selecionados por refletirem competências essenciais no âmbito do trabalho científico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Previsões, Identificação das variáveis, Registo dos resultados e Conclusões. Estes critérios estão em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 3.º ano, bem como com as orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018,

que valoriza práticas pedagógicas promotoras da mobilização de saberes e da construção ativa do conhecimento.

Cada critério foi avaliado numa escala de 1 a 5, correspondente a cinco níveis de desempenho: Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. A adoção desta escala encontra fundamento no artigo 13.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, que estabelece os níveis de desempenho a utilizar na avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo.

A grelha de avaliação foi construída com base numa adaptação de rubricas orientadas pelos princípios do Projeto MAIA (DGE, 2020), procurando assegurar clareza nos descritores, objetividade na análise e utilidade pedagógica. Para além da sua função avaliativa, a rubrica assumiu também uma função formativa, permitindo aos alunos compreender os critérios de sucesso e situar-se no seu percurso de aprendizagem, promovendo a autorregulação.

A avaliação foi operacionalizada com base em descritores graduais, distribuídos por cinco níveis de desempenho. A tabela seguinte apresenta os critérios considerados e os respetivos descritores, assegurando uma leitura clara e formativa dos desempenhos observados.

Tabela 15

Parâmetros e critérios de avaliação da atividade experimental do domínio de Estudo do Meio – 3.º ano

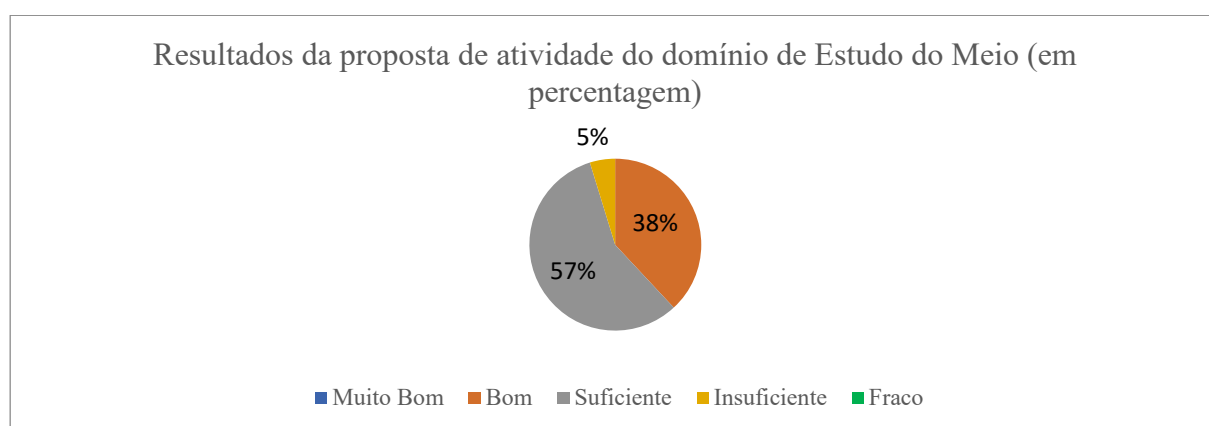
Critérios	Descritores e Níveis de desempenho				
	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Previsões	Não compreende a questão-problema nem tenta prever o que vai acontecer.	Reconhece a questão-problema, mas não faz previsões ou fá-las de forma errada.	Faz previsões simples, mas sem explicar porquê.	Faz previsões corretas e apresenta uma explicação simples.	Faz previsões corretas e bem explicadas, ligadas à questão-problema.
Identificação das variáveis	Não identifica nenhuma das variáveis.	Identifica apenas uma variável (ex.: o que muda).	Identifica duas variáveis (ex.: o que muda e o que se observa).	Identifica corretamente as três variáveis (o que se mantém, muda e mede).	Identifica as variáveis e explica o seu papel na experiência com clareza.
Registo de resultados	Não regista nada ou regista de forma errada.	Regista parte dos dados, mas com erros.	Regista todos os dados, mas com pouca clareza.	Regista corretamente os dados e responde a algumas perguntas.	Regista todos os dados com precisão e responde corretamente às perguntas.
Conclusões	Não tira conclusões nem responde à pergunta inicial.	Tira conclusões erradas ou sem sentido.	Tira uma conclusão simples, mas incompleta ou pouco clara.	Tira conclusões corretas com base nos resultados e responde à questão.	Tira conclusões bem fundamentadas e responde com clareza à questão-problema.

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

Com base nos dados recolhidos através da grelha de avaliação, foi possível realizar uma análise quantitativa dos desempenhos dos alunos relativamente aos quatro critérios definidos. A representação gráfica que se segue (Figura 4) apresenta a distribuição percentual dos níveis de desempenho atribuídos, permitindo uma leitura visual clara do sucesso global da turma.

Figura 4

Distribuição dos resultados da atividade da componente de Estudo do Meio – 3.º ano



A análise dos resultados obtidos revelou um desempenho global bastante positivo por parte dos alunos. De um total de 21 alunos, os níveis de desempenho atribuídos foram os seguintes:

- Muito Bom (nível 5): 8 alunos (38%)
- Bom (nível 4): 12 alunos (57%)
- Suficiente (nível 3): 1 aluno (5%)
- Insuficiente ou Fraco (níveis 1 e 2): 0 alunos

A média global da turma, calculada com base na média dos quatro critérios de avaliação (Previsões, Identificação das variáveis, Registo dos resultados e Conclusões), foi de 4,10 valores.

A correspondência entre os valores numéricos e os níveis de desempenho qualitativo foi definida nos seguintes termos:

- 4,5 a 5,0 → Muito Bom
- 3,5 a 4,4 → Bom
- 2,5 a 3,4 → Satisfaz

- 1,5 a 2,4 → Insuficiente
- 1,0 a 1,4 → Fraco

Assim, a média de 4,10 valores corresponde ao nível qualitativo Bom, de acordo com esta escala.

As médias obtidas por critério foram:

- Previsões: 4,57
- Identificação das variáveis: 3,81
- Registo dos resultados: 3,81
- Conclusões: 4,19

Os dados evidenciam que a competência mais consolidada foi a formulação de previsões, ao passo que a identificação das variáveis se revelou mais desafiante, o que está de acordo com estudos sobre o desenvolvimento do pensamento científico no 1.º Ciclo (Carvalho & Gil-Pérez, 1998; Silva & Lopes, 2018).

A realização desta atividade experimental revelou-se particularmente significativa, quer para os alunos, quer para o meu crescimento enquanto futura docente. Trabalhar competências científicas com crianças do 3.º ano, a partir de uma situação concreta e envolvente, permitiu transformar conceitos abstratos, como variável, hipótese ou conclusão, em experiências reais, vividas com entusiasmo.

Desde o início, o envolvimento da turma foi notório. O simples facto de lidarem com seres vivos despertou a curiosidade natural e gerou um clima de descoberta. Os alunos participaram ativamente em todas as fases da experiência, revelando autonomia crescente e um interesse genuíno em compreender o fenómeno observado.

Contudo, também emergiram fragilidades, em especial, na identificação das variáveis experimentais. Esta dificuldade levou-me a repensar a forma como introduzo e exploro certos conceitos com esta faixa etária. A complexidade do raciocínio científico exige um apoio mais estruturado: mais imagens, exemplos práticos, momentos de discussão coletiva. Percebi que simplificar não é infantilizar, mas sim adequar.

Outro aspeto que me marcou foi o uso da grelha de avaliação. Não funcionou apenas como instrumento de classificação, mas como ferramenta de observação e de afinação da minha própria prática. A clareza dos descritores ajudou-me a perceber com maior rigor onde os alunos estavam no seu percurso e onde eu precisava de intervir de forma mais intencional.

Esta atividade prática confirmou a importância de envolver os alunos em processos ativos de descoberta, sobretudo nas idades mais precoces. Como defende Bruner (1997), a

aprendizagem é mais eficaz quando as crianças são convidadas a “descobrir por si próprias os princípios que regem o mundo que as rodeia” (p. 11), num ambiente que valorize a experimentação e a construção pessoal do conhecimento. A oportunidade de manipular materiais, fazer previsões e observar os resultados reforçou o significado da aprendizagem e incentivou a curiosidade natural dos alunos

Acredito que esta experiência contribuiu para desenvolver nos alunos competências de pensamento crítico, organização do raciocínio e comunicação em ciência. Como salienta Carvalho (2010), proporcionar experiências científicas autênticas desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para estimular o espírito indagador e o gosto pelo conhecimento. Esta atividade permitiu-me pôr esse princípio em prática e consolidar uma visão da docência que articula intencionalidade pedagógica com atenção permanente ao contexto da turma.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português

3.5.1. Contextualização da atividade

No âmbito do Estágio Profissional, dinamizei uma atividade na disciplina de Português, numa turma do 5.º ano composta por 21 alunos. A proposta partiu da leitura orientada do excerto “Valentim Olhem-Para-Mim”, retirado da obra *As piores crianças do mundo 3*, de David Walliams, e desenvolveu-se através de um conjunto de tarefas de interpretação textual e de aplicação gramatical, com especial foco no reconhecimento e uso das preposições, incluindo formas contraídas.

A atividade foi planeada em articulação com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º Ciclo, abrangendo os domínios da Educação Literária, da Compreensão do Texto e da Gramática. Pretendia-se não só consolidar os conteúdos trabalhados previamente, como também desenvolver competências de leitura crítica, identificar relações sintáticas e aplicar conhecimentos gramaticais em contextos significativos e reais de uso.

Toda a proposta procurou concretizar os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 55/2018, que valoriza a integração das aprendizagens e o desenvolvimento de competências em situações reais. Neste sentido, a seleção do texto e o tipo de tarefas propostas tiveram em vista o envolvimento ativo dos alunos, a mobilização do pensamento e o aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa. Tratando-se de uma atividade de consolidação, a sua avaliação assumiu natureza formativa, permitindo recolher informação útil sobre o progresso dos alunos e ajustar as práticas de ensino-aprendizagem.

Como salienta Brookhart (2011), a avaliação deve ser entendida como uma ferramenta para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, favorecendo a melhoria contínua da

aprendizagem. Esta perspectiva esteve na base da atividade, que procurou articular a leitura literária com a gramática, de forma funcional, envolvente e, sobretudo, pedagógica.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação

A atividade foi avaliada com base numa grelha descritiva, composta por cinco parâmetros fundamentais, correspondentes às competências mobilizadas na leitura literária e no trabalho gramatical com preposições. Cada parâmetro integra descritores graduais, permitindo aferir o desempenho dos alunos com clareza, rigor e de acordo com uma lógica de progressão qualitativa. A pontuação total possível é de 20 valores, atribuídos à razão de 4 valores por parâmetro.

Parâmetro 1 – Compreensão do texto literário: Avalia a capacidade de compreender globalmente o texto, identificar as ideias principais e reconhecer a intenção do autor.

- 4 – Refere todas as ideias principais e inferências implícitas;
- 3 – Refere a maioria das ideias principais e interpreta o texto;
- 2 – Refere parcialmente o texto e algumas ideias principais;
- 1 – Refere de forma limitada, com erros de interpretação;
- 0 – Não interpreta o texto.

Parâmetro 2 – Identificação de preposições: Avalia a capacidade de reconhecer corretamente as preposições solicitadas em contexto.

- 4 – Reconhece corretamente todas as preposições solicitadas;
- 3 – Reconhece corretamente a maioria das preposições;
- 2 – Reconhece algumas preposições corretamente, com erros;
- 1 – Reconhece apenas uma preposição corretamente;
- 0 – Não reconhece corretamente nenhuma preposição.

Parâmetro 3 – Uso contextual de preposições: Avalia a aplicação adequada e correta das preposições em diferentes contextos de uso.

- 4 – Mobiliza corretamente todas as preposições em contexto;
- 3 – Mobiliza corretamente a maioria das preposições;
- 2 – Mobiliza parcialmente as preposições, com vários erros;
- 1 – Mobiliza incorretamente ou limitadamente as preposições;
- 0 – Não mobiliza preposições adequadas ao contexto.

Parâmetro 4 – Expressão escrita: Avalia a clareza, correção e organização das respostas escritas.

- 4 – Produz frases bem estruturadas, claras e coerentes;

- 3 – Produz frases maioritariamente corretas e compreensíveis;
- 2 – Produz frases com erros, mas com alguma coerência;
- 1 – Produz frases mal construídas, com pouca coesão;
- 0 – Produz frases incompreensíveis.

Parâmetro 5 – Correção ortográfica e pontuação: Avalia o domínio das regras ortográficas e da pontuação.

- 4 – Apresenta ortografia e pontuação corretas em toda a atividade;
- 3 – Apresenta ortografia e pontuação corretas na maioria das frases;
- 2 – Apresenta vários erros ortográficos e/ou de pontuação;
- 1 – Apresenta erros graves e frequentes que comprometem a leitura;
- 0 – Apresenta ortografia e pontuação praticamente ausentes ou incorretas.

Os resultados obtidos foram posteriormente convertidos em níveis qualitativos, de acordo com a escala definida na fundamentação teórica deste capítulo, baseada nos referenciais do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, aplicáveis ao 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta estrutura de avaliação, alinhada com os princípios do Projeto MAIA (DGE, 2020), promove uma prática pedagógica criterial, formativa e reguladora, centrada no desenvolvimento das aprendizagens. Conforme Andrade e Martins (2009) a grelha foi partilhada antecipadamente com os alunos, permitindo-lhes compreender os objetivos da tarefa, os critérios de sucesso e os aspetos a melhorar, numa lógica de autorregulação e envolvimento ativo no processo avaliativo.

Tabela 16

Parâmetros e critérios de avaliação da atividade da disciplina de Português – 5.º ano

Parâmetro	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1	Nível 0
1. Compreensão do texto literário	Refere todas as ideias principais e inferências implícitas	Refere a maioria das ideias principais e interpreta o texto	Refere parcialmente o texto e algumas ideias principais	Refere de forma limitada, com erros de interpretação	Não interpreta o texto
2. Identificação de preposições	Reconhece corretamente todas as preposições solicitadas	Reconhece corretamente a maioria das preposições	Reconhece algumas preposições corretamente, com erros	Reconhece apenas uma preposição corretamente	Não reconhece corretamente nenhuma preposição
3. Uso contextual de preposições	Mobiliza corretamente todas as preposições em contexto	Mobiliza corretamente a maioria das preposições	Mobiliza parcialmente as preposições, com vários erros	Mobiliza incorretamente ou limitadamente as preposições	Não mobiliza preposições adequadas ao contexto
4. Expressão escrita	Produz frases bem estruturadas, claras e coerentes	Produz frases maioritariamente corretas e compreensíveis	Produz frases com erros, mas com alguma coerência	Produz frases mal construídas, com pouca coesão	Produz frases incompreensíveis

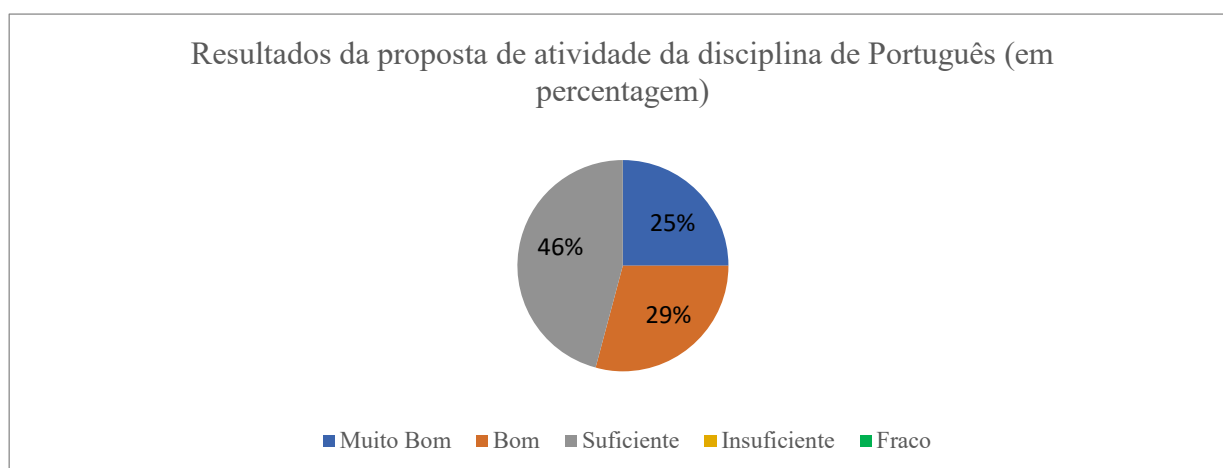
5. Ortografia e pontuação	Apresenta ortografia e pontuação corretas em toda a atividade	Apresenta ortografia e pontuação corretas na maioria das frases	Apresenta vários erros ortográficos e/ou de pontuação	Apresenta erros graves e frequentes que comprometem a leitura	Apresenta ortografia e pontuação praticamente ausentes
---------------------------	---	---	---	---	--

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A análise dos dados recolhidos através da grelha de avaliação permitiu identificar uma distribuição equilibrada dos desempenhos entre os diferentes níveis qualitativos. A Figura 5 apresenta a distribuição percentual dos níveis de desempenho dos 22 alunos que realizaram a atividade, permitindo uma leitura visual imediata da heterogeneidade da turma.

Figura 5

Distribuição dos resultados da atividade da disciplina de Português – 5.º ano



Os resultados são os seguintes:

- Muito Bom (9 – 10): 6 alunos (25%)
- Bom (7 – 8,9): 7 alunos (29%)
- Suficiente (5 – 6,9): 9 alunos (46%)
- Insuficiente (2 – 4,9): 0 alunos (0%)
- Fraco (0 – 1,9): 0 alunos (0%)

A média global da turma foi de 7,18, situando-se no nível Bom, o que reflete um desempenho maioritariamente positivo.

A média obtida em cada um dos cinco parâmetros de avaliação foi a seguinte:

- Expressão escrita: 1,36
- Identificação de preposições: 1,50
- Uso contextual de preposições: 1,41

- Compreensão do texto: 1,45
- Correção ortográfica e pontuação: 1,45

Estes dados indicam que a maioria dos alunos conseguiu cumprir os objetivos da atividade, destacando-se pelo desempenho nos parâmetros relacionados com o uso das preposições e a organização do discurso escrito. Por outro lado, as principais dificuldades centraram-se na ortografia e na compreensão literal e inferencial do texto.

Como sublinha Fernandes (2022), “a avaliação deve apoiar as aprendizagens, oferecendo informação relevante para que os alunos possam conhecer o que fizeram bem, o que podem melhorar e como podem fazê-lo” (p. 73). A grelha de avaliação utilizada permitiu uma análise criterial e formativa do desempenho, fornecendo indicações claras sobre as aprendizagens a consolidar.

A partir destes resultados, prevê-se o reforço de práticas de leitura orientada com foco na inferência, atividades de reformulação de frases e escrita criativa, bem como momentos de correção em pares, com vista à promoção da autorregulação da aprendizagem e à melhoria da competência linguística.

A implementação desta atividade revelou-se uma oportunidade pedagógica valiosa, tanto para a consolidação dos conteúdos curriculares como para o meu crescimento profissional. A articulação entre a leitura orientada de um excerto literário e as tarefas gramaticais permitiu trabalhar, de forma integrada, diferentes competências da disciplina de Português, com destaque para a compreensão leitora e o uso consciente da língua.

Um dos aspetos mais positivos foi o envolvimento dos alunos. A escolha de um texto apelativo, com humor e linguagem acessível, criou um ambiente propício à participação ativa e à aprendizagem. A estrutura sequencial da proposta, da leitura à aplicação gramatical, facilitou a compreensão dos conteúdos e mostrou, na prática, que a gramática ganha sentido quando aplicada a contextos reais.

A partilha dos critérios de avaliação, logo no início da aula, teve um impacto muito positivo. Os alunos sabiam o que se esperava deles, o que os ajudou a orientar o seu trabalho e a envolver-se com maior intencionalidade. A grelha incluía cinco parâmetros: expressão escrita, identificação e uso contextual de preposições, compreensão do texto e correção ortográfica e pontuação. Esta explicitação permitiu aos alunos antecipar os aspetos a valorizar, organizar o seu desempenho e monitorizar o seu progresso. Como defende Andrade e Martins (2009), quando os critérios são claros, a autorregulação torna-se possível e o aluno envolve-se de forma mais autónoma. A grelha de avaliação foi, por isso, mais do que um instrumento de classificação: serviu também como guia para a aprendizagem.

Ainda assim, os resultados revelaram fragilidades em domínios como a ortografia e a compreensão inferencial. Estes dados confirmam a importância de continuar a investir em práticas de leitura orientada e em momentos de reformulação escrita. A avaliação, tal como lembra Perrenoud (1999), é também uma forma de ensinar, e esta atividade permitiu identificar pontos a melhorar e planejar estratégias futuras com base neles.

Do ponto de vista profissional, foi um exercício exigente e enriquecedor. A recolha e análise dos dados, associada à interpretação crítica dos mesmos, ajudou-me a compreender melhor o papel da avaliação na construção das aprendizagens. Brookhart (2011) reforça que avaliar é, acima de tudo, recolher evidências para tomar decisões pedagógicas. Foi isso que tentei fazer: usar a informação recolhida para ajustar práticas, reforçar o que correu bem e intervir onde foi necessário.

Concluo, por isso, que esta experiência me permitiu crescer como futura professora. Acredito que, quando bem pensada, a avaliação pode ser uma aliada na aprendizagem dos alunos, e não apenas um momento de verificação.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

3.6.1. Contextualização da atividade

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, foi dinamizada, numa turma de 6.º ano (22 alunos), uma atividade de avaliação de História e Geografia de Portugal (HGP), com o objetivo de consolidar os conteúdos sobre a Conferência de Berlim, o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês. A proposta visava também desenvolver competências de leitura de imagem, identificação de informação histórica, síntese escrita e correção linguística.

A partir de um *flyer* informativo previamente explorado, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho com duas tarefas principais.

- Relacionar imagens com pequenas legendas explicativas, contextualizando figuras e símbolos históricos;
- Produzir uma descrição escrita sintética sobre cada um dos acontecimentos abordados.

A proposta foi planificada em articulação com a professora cooperante, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de HGP para o 6.º ano e em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que valoriza metodologias diversificadas, instrumentos de avaliação múltiplos e a centralidade do aluno na aprendizagem. Como defende Crahay (2005), a avaliação deve integrar o processo de ensino, orientando a intervenção pedagógica de forma contínua e intencional.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação

A avaliação da atividade foi realizada com base numa rubrica analítica, organizada em quatro critérios:

- Seleção da informação histórica;
- Organização e síntese textual;
- Clareza da expressão escrita;
- Correção linguística.

A rubrica apresentada assenta nesses quatro critérios, cada um descrito em cinco níveis de desempenho qualitativo, graduados de Fraco a Muito Bom. Conforme refere Zabalza (1993), a avaliação deve tornar visíveis os critérios, de modo a orientar a análise do desempenho dos alunos de forma rigorosa e transparente.

Segundo Allal (2007), a avaliação deve ser encarada como um processo de regulação contínua das aprendizagens, em que o feedback permite orientar e reajustar o percurso do aluno.

A classificação final de cada aluno foi atribuída com base numa avaliação qualitativa integrada, sustentada na observação dos desempenhos nas tarefas propostas e na interpretação criteriosa dos descritores definidos para cada critério. A utilização de grelhas de avaliação permite reforçar a equidade e a clareza no processo avaliativo (Cardinet et al., 1981).

Tabela 17

Rubrica de avaliação da atividade de História e Geografia de Portugal – 6.º ano

Critério	Fraco	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Seleção da informação histórica	Não seleciona qualquer informação relevante.	Seleciona informação irrelevante ou imprecisa.	Seleciona alguma informação correta, mas omite aspetos essenciais.	Seleciona informação correta e relevante para os três acontecimentos.	Seleciona com rigor a informação mais relevante e contextualiza-a historicamente.
Organização e síntese textual	Texto desorganizado, sem estrutura visível.	Organização confusa e pouco coerente.	Organização básica, mas com dificuldades na síntese.	Organização clara, com síntese adequada dos conteúdos.	Estrutura bem articulada, com síntese clara e lógica entre ideias.
Clareza da expressão escrita	Texto incompreensível.	Frases desconexas ou incoerentes.	Frases simples, com falhas de coesão.	Expressão clara, com linguagem adequada.	Expressão fluente, com vocabulário preciso e adequado ao contexto histórico.

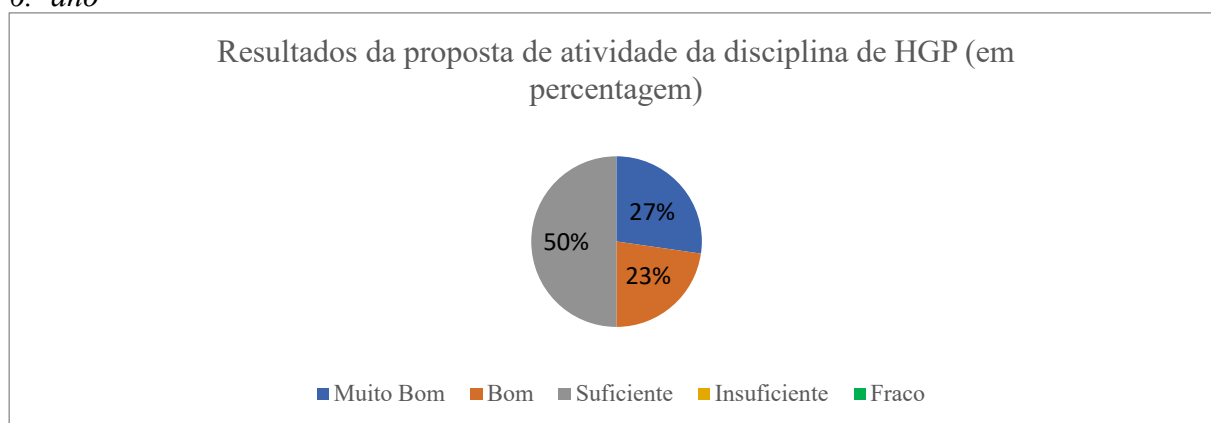
Correção linguística	Muitos erros graves que comprometem o sentido.	Erros frequentes que prejudicam a leitura.	Alguns erros que não comprometem a compreensão global.	Poucos erros, texto globalmente correto.	Texto praticamente isento de erros, demonstrando domínio da norma-padrão.
----------------------	--	--	--	--	---

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 6 permite visualizar a distribuição dos desempenhos pelos diferentes níveis qualitativos.

Figura 6

Distribuição dos resultados da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal – 6.º ano



A análise dos resultados revelou um desempenho global bastante positivo por parte dos alunos. Dos 22 alunos avaliados, verificou-se a seguinte distribuição por níveis qualitativos:

- Muito Bom: 11 alunos (50%)
- Bom: 5 alunos (23%)
- Suficiente: 11 aluno (27%)
- Insuficiente: 0 alunos (0%)
- Fraco – 0 alunos (0%)

A média da turma foi de 7 valores, correspondente à classificação qualitativa Bom. A distribuição dos resultados pode ser observada na Figura 6.

A maioria dos discentes evidenciou capacidade para identificar e descrever com correção os acontecimentos históricos abordados: a Conferência de Berlim, o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês, demonstrando, assim, uma apropriação sólida dos conteúdos trabalhados, bem como empenho na execução das tarefas propostas.

Apesar do desempenho globalmente satisfatório, os dados revelaram algumas dificuldades ao nível da organização e síntese do texto, bem como da correção linguística. Estas fragilidades apontam para a importância de continuar a investir em estratégias de apoio à produção escrita, como o uso de modelos estruturados, exercícios de reescrita orientada ou momentos de feedback mais frequentes e personalizados.

Como sublinha Perrenoud (1999), “avaliar não é apenas medir o que os alunos sabem, mas ajudá-los a aprender, permitindo ao professor regular as suas intervenções pedagógicas” (p. 92). Neste caso, os resultados não só evidenciam os progressos alcançados, como ajudam a identificar áreas que precisam de ser reforçadas, permitindo assim planear intervenções mais diferenciadas e eficazes.

A atividade revelou-se particularmente eficaz na consolidação dos conteúdos históricos abordados, enquanto promoveu competências fundamentais no domínio da História e Geografia de Portugal: leitura e interpretação de fontes visuais, seleção criteriosa de informação e produção textual com correção linguística e clareza. Os alunos evidenciaram envolvimento genuíno, demonstrando atenção às tarefas e esforço na organização das ideias.

A escolha de um *flyer* informativo revelou-se acertada, pois facilitou o acesso à informação e fomentou a autonomia dos discentes. Este tipo de recurso promove uma aprendizagem mais ativa e significativa, ao permitir que os alunos reorganizem os conteúdos com base no seu entendimento e ritmo, o que vai ao encontro da abordagem socioconstrutivista da aprendizagem (Ponte, 2005).

Além disso, possibilitou reforçar a articulação entre conteúdos específicos da disciplina e competências transversais, como a expressão escrita e a organização do pensamento, aspeto que considero essencial no ensino da História. Como refere Casanova (2011), o ensino e a avaliação devem caminhar lado a lado, favorecendo aprendizagens com sentido e em contextos significativos.

Embora os resultados tenham sido globalmente positivos, identificaram-se algumas dificuldades nos domínios da síntese textual e da correção linguística. Face a estes constrangimentos, procurei reforçar os momentos de escrita orientada nas aulas seguintes e promover *feedback* mais individualizado, de modo a apoiar a progressão dos alunos.

Tal como sublinha Perrenoud (1999), “avaliar não é apenas medir o que os alunos sabem, mas ajudá-los a aprender, permitindo ao professor regular as suas intervenções pedagógicas” (p. 92). Foi precisamente isso que esta proposta me permitiu fazer: recolher informação relevante para ajustar práticas, reforçar o que correu bem e intervir de forma mais focada onde foi necessário.

Para além de consolidar os conteúdos disciplinares, esta proposta permitiu trabalhar competências transversais, nomeadamente a expressão escrita e a organização do pensamento, aspetos essenciais numa disciplina que exige articulação entre conhecimento factual e raciocínio crítico. Casanova (2011) sublinha que «avaliar é também ensinar», defendendo uma visão integradora e intencional do ato educativo (p. 15).

Do ponto de vista profissional, a dinamização desta atividade permitiu-me consolidar práticas de planificação mais rigorosas e intencionais, bem como refletir sobre o impacto real dos instrumentos avaliativos no progresso dos alunos. Esta experiência confirmou a importância de um ensino atento, reflexivo e flexível, que articule o planeamento, a avaliação e a ação pedagógica de forma coerente e fundamentada.

Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto

4.1. Introdução ao tema do projeto

A proposta de intervenção “Horta Pedagógica no contexto de um programa municipal de hortas urbanas” insere-se numa abordagem de trabalho de projeto, promotora da articulação entre áreas curriculares, do envolvimento dos alunos e da valorização da relação entre a escola e a comunidade.

Esta proposta parte do reconhecimento da importância da agricultura urbana como estratégia de promoção da sustentabilidade ambiental, da saúde pública e da coesão social, assumindo-se como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento de competências transversais e para a construção de uma cidadania ativa e ecológica.

O projeto será desenvolvido em articulação com a comunidade educativa de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada na proximidade de um parque hortícola urbano. Este espaço integra um programa municipal de hortas urbanas, promovido pela autarquia local e inserido numa rede nacional de municípios com preocupações de saúde pública e sustentabilidade. Estes espaços foram criados com o intuito de estimular práticas agrícolas tradicionais e o modo de produção biológico em meio urbano, promovendo simultaneamente o bem-estar, a saúde e a educação ambiental.

No atual contexto de crise ambiental e climática, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade revela-se fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente, justa e equilibrada. Esta vertente educativa promove a aquisição de valores, a mudança de atitudes e a participação responsável dos alunos na preservação do planeta, estimulando o pensamento crítico e o compromisso com o bem comum.

Tal como referem Serrão, Almeida e Carestiato (2020), o conceito de sustentabilidade surge como resposta ao aumento da produção industrial, ao esgotamento dos recursos naturais e aos desequilíbrios ambientais daí resultantes.

O projeto dirige-se à comunidade escolar e local, abrangendo os alunos, as respetivas famílias, os profissionais da escola e os moradores das imediações. Pretende-se fomentar o contacto direto com a natureza, promover hábitos alimentares saudáveis, valorizar os saberes tradicionais e dinamizar o espaço hortícola como lugar de aprendizagem, partilha e bem-estar.

Através de ações pedagógicas, formativas e participativas, espera-se contribuir para a construção de uma cultura ecológica sólida, enraizada na prática quotidiana, e para a transformação das dinâmicas escolares, familiares e comunitárias. A articulação entre a escola,

o território e as entidades parceiras será central na viabilização do projeto, que procura integrar os princípios do desenvolvimento sustentável com os objetivos educativos do currículo.

O projeto propõe-se, assim, a promover uma educação ambiental ativa e transformadora, ancorada num trabalho colaborativo e na valorização do espaço público como contexto de aprendizagem e de cidadania.

4.2. Fundamentação teórica

A crescente consciencialização para os problemas ambientais, causados sobretudo pela intensificação da industrialização e pela expansão dos sistemas de transporte, conduziu à necessidade de repensar a relação entre a sociedade e o ambiente. O reconhecimento global das alterações climáticas, da perda de biodiversidade e da degradação dos ecossistemas posicionou a educação ambiental no centro das agendas políticas e educativas internacionais.

Um dos marcos fundadores foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Homem e o Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972, onde se defendeu, pela primeira vez, que a educação deveria integrar as questões ambientais e ser dirigida a toda a sociedade. Desde então, a educação ambiental tem sido entendida como um instrumento essencial para a construção de uma cidadania ativa, crítica e responsável, capaz de responder aos desafios do presente sem comprometer o futuro das gerações vindouras.

Neste sentido, a educação ambiental deve promover, de forma transversal, a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que permitam interpretar, questionar e transformar a realidade. É, por isso, reconhecida como um processo de formação e sensibilização dos cidadãos, que estimula o debate fundamentado, a análise crítica e a tomada de decisões informadas.

Em Portugal, a Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com entidades parceiras, tem vindo a desenvolver instrumentos orientadores que facilitam a integração das questões ambientais nos programas e currículos escolares. Destaca-se, neste âmbito, o *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* (REAS), um documento que promove a literacia ambiental e pode ser utilizado em diversos contextos educativos. O REAS valoriza a interdisciplinaridade, o trabalho de projeto, a autonomia e a iniciativa, contribuindo para a formação pessoal e social dos alunos e para a construção de uma cultura de responsabilidade ambiental.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas, em conjunto com 193 Estados-membros, definiu a Agenda 2030, composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais se destacam a erradicação da pobreza e da fome, a saúde e educação de qualidade,

a igualdade de género, o combate às alterações climáticas, a proteção da biodiversidade terrestre e marinha e o consumo sustentável (Bokova, 2017). Esta agenda representa um compromisso global com a sustentabilidade, a inclusão e a justiça intergeracional.

A nível nacional, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017 aprovou a *Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA 2020)*, resultado da articulação entre o Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação. Esta estratégia visa reforçar a integração da educação ambiental nas políticas públicas, fomentar a participação cívica e promover a articulação entre os diferentes níveis de intervenção educativa: formal, não formal e informal.

Apesar da crescente valorização política e pedagógica da educação ambiental, os programas escolares continuam, por vezes, excessivamente densos e pouco flexíveis, dificultando a sua plena integração. É, por isso, essencial investir tanto na educação formal, através da inclusão transversal da temática nos currículos escolares, como na educação não formal, através de projetos, atividades comunitárias, oficinas, campanhas e outras iniciativas com potencial transformador. A articulação entre estas dimensões permite uma aprendizagem mais significativa, enraizada na experiência, e garante o envolvimento da comunidade educativa na construção de práticas mais sustentáveis.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1 Problema

Num momento em que se torna urgente repensar a forma como nos relacionamos com o ambiente e com os recursos naturais, é evidente a necessidade de integrar, no contexto educativo, práticas sustentadas e significativas que promovam uma verdadeira consciência ecológica.

A comunidade educativa de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada na proximidade de um espaço hortícola urbano com elevado potencial pedagógico, carece de iniciativas sistemáticas que explorem esse recurso de forma articulada com o currículo e com os objetivos da educação ambiental.

Esta ausência de ligação entre escola, território e natureza reflete-se numa fraca literacia ecológica dos alunos, num reduzido contacto com práticas agrícolas sustentáveis e numa participação limitada da comunidade local nas dinâmicas educativas. Além disso, apesar do crescente interesse por estilos de vida mais saudáveis e sustentáveis, persistem hábitos de consumo pouco conscientes e uma escassa valorização do espaço público enquanto lugar educativo.

Surge, assim, a necessidade de desenvolver um projeto que promova a educação ambiental de forma experiencial, participativa e interdisciplinar, reforçando os laços entre escola e comunidade e potenciando o espaço da horta urbana como contexto de aprendizagem e de cidadania ativa. Este projeto pretende responder à urgência de cultivar, desde cedo, uma atitude crítica e transformadora face aos desafios ambientais da atualidade.

4.3.2. Problemas parcelares

A partir da identificação do problema principal, foi possível reconhecer um conjunto de necessidades específicas que justificam e sustentam a implementação deste projeto, e que constituem os seus problemas parcelares:

- Fraca ligação entre os alunos e o meio natural, evidenciada pela ausência de contacto com os ciclos agrícolas e pela dificuldade em compreender, no quotidiano, a importância da sustentabilidade ambiental;
- Desconhecimento, por parte da comunidade educativa, das práticas de cultivo biológico e das vantagens das hortas urbanas, o que limita a adoção de comportamentos mais conscientes e responsáveis face ao ambiente;
- Desvalorização dos saberes tradicionais e da agricultura como prática cultural e ecológica, comprometendo a preservação de conhecimentos intergeracionais e o reconhecimento das suas potencialidades educativas;
- Falta de espaços e de atividades sistematizadas de educação ambiental na escola parceira, apesar da proximidade a um equipamento com características ideais para esse fim;
- Débil articulação entre escola, famílias e comunidade local em torno de objetivos comuns ligados à sustentabilidade, dificultando a construção de uma rede educativa e social ativa e colaborativa;
- Pouca valorização do espaço público enquanto lugar educativo, nomeadamente de um parque hortícola urbano existente nas imediações da escola, que permanece subaproveitado no contexto educativo formal;
- Necessidade de promover hábitos alimentares saudáveis e de combater o sedentarismo, potenciando o uso da horta como espaço de convívio, lazer ativo e experimentação.

4.3.3. Destinatários

Este projeto dirige-se, de forma prioritária, à comunidade educativa de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, beneficiando diretamente os alunos, os docentes e os técnicos educativos envolvidos nas atividades letivas e não letivas.

Paralelamente, inclui como destinatários indiretos os encarregados de educação, os assistentes operacionais, bem como os moradores da zona envolvente ao espaço hortícola urbano localizado nas imediações da escola.

Estes destinatários poderão participar em momentos formativos, oficinas, ações de sensibilização e atividades intergeracionais, contribuindo ativamente para o cultivo e manutenção da horta, bem como para a dinamização do espaço enquanto lugar de aprendizagem, partilha e bem-estar.

A inclusão da comunidade local pretende ainda promover a valorização do espaço público e o reforço dos laços sociais, favorecendo uma vivência comunitária mais sustentável, participativa e solidária.

4.3.4. Entidades envolvidas

O desenvolvimento deste projeto conta com a colaboração de diversas entidades, cuja participação é essencial para garantir a viabilidade, a sustentabilidade e o alcance dos objetivos definidos.

- Autarquia local – Entidade responsável pela gestão do espaço hortícola urbano onde decorrerá o projeto, assegurando a cedência do espaço, o apoio logístico e a articulação com os serviços municipais relevantes, nomeadamente nas áreas do ambiente e da educação.
- Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico parceira – Instituição educativa envolvida no desenvolvimento das atividades pedagógicas, garantindo a integração do projeto nas práticas letivas e na dinâmica da comunidade escolar. Colabora na planificação das sessões, na mobilização dos alunos e na articulação com os encarregados de educação.
- Associações locais e instituições de carácter ambiental, social ou pedagógico – Entidades com potencial para dinamizar oficinas, ações de sensibilização e momentos formativos dirigidos à comunidade, enriquecendo o projeto com saberes e práticas diversificadas.
- Comércio local – Incluído como parceiro estratégico, especialmente nas vertentes da sustentabilidade, do consumo responsável e da valorização dos produtos agrícolas locais. Poderá também participar em ações de divulgação e dinamização comunitária.

Esta rede de entidades assume um papel fundamental na promoção da cooperação interinstitucional e na construção de um projeto educativo com impacto duradouro no território, reforçando a ligação entre escola, município e comunidade.

4.3.5. Motivação e negociação

A motivação para a criação deste projeto nasceu da necessidade de aproximar os alunos e a comunidade educativa da natureza, promovendo práticas pedagógicas sustentáveis que articulem os conteúdos curriculares com experiências significativas e com impacto real no território. A proximidade de um espaço hortícola urbano revelou-se uma oportunidade concreta para implementar uma iniciativa educativa de base ecológica, com potencial de envolvimento intergeracional e comunitário.

A proposta foi inicialmente apresentada à direção da escola parceira, tendo sido bem acolhida pela equipa docente, que reconheceu a pertinência da abordagem e a mais-valia de integrar a horta urbana na dinâmica letiva e extracurricular. Seguiram-se contactos com a autarquia local, entidade responsável pela gestão do espaço, que manifestou abertura para colaborar na cedência do mesmo e na articulação com os serviços municipais.

Paralelamente, foram sinalizadas outras entidades da comunidade local, nomeadamente associações e pequenos comerciantes, com potencial interesse em colaborar em ações de sensibilização, partilha de saberes e apoio logístico.

Este processo de negociação decorreu de forma gradual e colaborativa, permitindo construir uma rede de parcerias sólida, assente numa visão comum: valorizar o território, promover a educação ambiental e reforçar os laços entre escola e comunidade.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo gerais

A consciencialização ambiental e a adoção de práticas sustentáveis no dia a dia da escola são hoje fundamentais para formar cidadãos ativos e responsáveis. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a horta urbana assume-se como um espaço de aprendizagem rico e versátil, capaz de aproximar os alunos da natureza, incentivar hábitos de vida saudáveis e promover o respeito pelo ambiente. Este projeto nasce, assim, da vontade de integrar a educação ambiental no contexto escolar de forma prática e participativa, envolvendo não só os alunos, mas também as famílias e a comunidade. Nesse sentido, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Promover a literacia ambiental da comunidade educativa de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da implementação de práticas pedagógicas sustentáveis e contextualizadas no espaço da horta urbana.
- Estimular a participação ativa da escola e da comunidade local na preservação do ambiente, desenvolvendo atitudes responsáveis, colaborativas e conscientes face ao território, aos recursos naturais e à alimentação saudável.
- Reforçar a articulação entre escola, família e comunidade, valorizando o espaço público como lugar de aprendizagem, convívio e construção de uma cidadania ambiental ativa.

4.4.2. Objetivos específicos

Para tornar operacionais os objetivos gerais definidos, importa desdobrá-los em ações concretas e articuladas que permitam orientar a implementação do projeto. Estes objetivos específicos traduzem, de forma prática, a intenção de integrar a horta urbana no quotidiano escolar como espaço de aprendizagem, convívio e sensibilização ambiental, envolvendo alunos, famílias e comunidade. Assim, destacam-se:

- Desenvolver atividades pedagógicas que promovam o conhecimento dos ciclos da natureza, das espécies cultivadas e da importância da biodiversidade;
- Sensibilizar os alunos e as suas famílias para práticas sustentáveis, através da compostagem, do cultivo biológico e da redução do desperdício;
- Estimular o envolvimento da comunidade local na manutenção e dinamização da horta urbana, valorizando o saber intergeracional e o trabalho colaborativo;
- Integrar conteúdos curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico em contextos de aprendizagem prática ao ar livre;
- Fomentar hábitos alimentares saudáveis e estilos de vida ativos, através da exploração do espaço exterior como local de lazer, convívio e aprendizagem;
- Promover parcerias com instituições e agentes locais, reforçando a articulação entre a escola e o território;
- Criar materiais pedagógicos e realizar ações de sensibilização dirigidas à comunidade educativa e à população envolvente, com vista à valorização do espaço hortícola e à construção de uma cidadania ambiental participativa.

4.5. Planeamento

O projeto será desenvolvido ao longo de diversas fases, articulando momentos de diagnóstico, planificação, implementação, avaliação e divulgação. A sua concretização assentará numa metodologia de trabalho de projeto, de base interdisciplinar e participativa, envolvendo os alunos, os docentes, a comunidade escolar e as entidades parceiras.

A primeira fase consistirá na sensibilização da comunidade educativa e no levantamento de expectativas, através da realização de sessões de apresentação, partilha de ideias e momentos de auscultação. Seguidamente, será preparada a área hortícola, com a participação ativa dos alunos e parceiros, promovendo o contacto direto com o meio e o reconhecimento do território envolvente.

A fase seguinte prevê a implementação das atividades pedagógicas e oficinas temáticas, articuladas com os conteúdos curriculares e organizadas em torno de eixos como a biodiversidade, a alimentação saudável, a compostagem, o consumo responsável e a cidadania ambiental.

Paralelamente, serão dinamizadas ações dirigidas à comunidade local, promovendo a inclusão dos moradores e demais entidades interessadas na dinamização da horta, através de workshops, encontros intergeracionais, momentos de convívio e partilha de saberes tradicionais.

O planeamento contempla ainda a produção de materiais pedagógicos e informativos, bem como a monitorização contínua do projeto, com recolha de *feedback* por parte dos intervenientes e ajustamentos sempre que necessário.

Para uma melhor perceção das etapas, apresenta-se de seguida um quadro-resumo com a respetiva calendarização:

Tabela 18

Planeamento das fases do projeto da Horta Pedagógica.

Planeamento das fases do projeto	
Meses	Fases do projeto
Maio	Fase 1 - Definição do problema
Setembro	Fase 2 - Planificação e desenvolvimento do trabalho
Janeiro a Dezembro	Fase 3 - Execução do projeto
Fevereiro	Fase 4 - Avaliação dos resultados

Por fim, será realizada uma avaliação global, com base nos objetivos definidos, e promovida a divulgação dos resultados junto da comunidade educativa e da autarquia, com vista à continuidade da iniciativa e à sua eventual replicação noutros contextos escolares e comunitários.

4.6. Recursos

4.6.1. Recursos materiais

A concretização do projeto da horta pedagógica requer a mobilização de diversos recursos materiais, adequados às necessidades de instalação, manutenção e dinamização do espaço hortícola, bem como à realização das atividades pedagógicas previstas.

Entre os materiais essenciais incluem-se:

- Ferramentas de jardinagem adaptadas às crianças (pás, ancinhos, enxadas pequenas);
- Recipientes para compostagem (compostores);
- Contentores e baldes para recolha de resíduos orgânicos;
- Materiais de plantação: sementes, plantas e fertilizantes naturais;
- Material de rega (baldes, regadores, mangueiras);
- Placas informativas e sinalética didática para identificação de espécies;
- Bancadas de trabalho e mesas para oficinas;
- Materiais para dinâmicas pedagógicas (cartolinas, marcadores, cadernos de registo, lupas, entre outros);
- Estruturas sombreadas e elementos de mobiliário exterior (bancos, esteiras, painéis expositivos);
- Equipamentos multimédia e materiais impressos para divulgação e avaliação do projeto.

4.6.2. Recursos humanos

O sucesso do projeto dependerá do envolvimento e da colaboração de diversos agentes educativos e institucionais, cujas competências complementares permitirão uma abordagem multidisciplinar e integrada:

- Equipa docente da escola parceira, com papel central na planificação e dinamização das atividades com os alunos;
- Técnicos da autarquia local, responsáveis pela cedência do espaço, apoio logístico e enquadramento técnico da horta urbana;
- Representantes de associações locais, com valências nas áreas ambiental, social ou pedagógica, que poderão dinamizar workshops, oficinas ou ações de formação;
- Assistentes operacionais da escola, com papel relevante na manutenção e apoio às atividades no espaço exterior;

- Encarregados de educação e voluntários da comunidade, mobilizados para colaborar em sessões práticas e momentos de convívio;
- Especialistas convidados (agricultores, engenheiros agrónomos, nutricionistas, entre outros), em sessões pontuais de partilha de saberes.

4.7. Produtos finais

O desenvolvimento do projeto da horta pedagógica culminará na concretização de diversos produtos finais, de natureza material, pedagógica e comunitária, que resultarão do envolvimento ativo da comunidade educativa e dos parceiros envolvidos.

Entre os principais produtos finais esperados, destacam-se:

- A criação, organização e dinamização de um espaço de horta pedagógica adaptado à comunidade escolar e à realidade local;
- A produção de um manual pedagógico e de registos de atividades para utilização futura por docentes e alunos, promovendo a continuidade do projeto e a sua replicação noutros contextos;
- A elaboração de materiais de sensibilização sobre práticas agrícolas sustentáveis, compostagem, alimentação saudável e biodiversidade, com linguagem acessível ao público-alvo;
- A realização de exposições e partilhas públicas dos resultados do projeto, em formato físico e/ou digital, permitindo dar visibilidade ao trabalho desenvolvido;
- A dinamização de oficinas e workshops intergeracionais, com participação de elementos da comunidade e especialistas convidados;
- O reforço das competências dos alunos no domínio da literacia ambiental, da cidadania ativa e da cooperação;
- O fortalecimento dos laços entre escola, famílias, comunidade e entidades parceiras, com vista à sustentabilidade e autonomia futura do espaço hortícola.

4.8. Avaliação

A avaliação do projeto da horta pedagógica será contínua, formativa e participada, tendo como finalidade aferir o grau de concretização dos objetivos definidos, a eficácia das atividades desenvolvidas e o envolvimento dos diferentes intervenientes.

Serão considerados diversos instrumentos e momentos avaliativos:

- Registos sistemáticos das atividades realizadas, através de fotografias, fichas de registo, grelhas de observação e portefólios dos alunos;
- Questionários de satisfação e autoavaliação aplicados aos alunos, professores, encarregados de educação e outros participantes, permitindo recolher perceções sobre os impactos do projeto;
- Reuniões periódicas da equipa de coordenação, com vista ao acompanhamento da execução, identificação de dificuldades e reformulação de estratégias sempre que necessário;
- Momentos de reflexão conjunta, organizados sob a forma de assembleias escolares, painéis participativos ou sessões públicas de balanço, envolvendo toda a comunidade educativa;
- Relatórios intercalares e final, elaborados com base nos dados recolhidos, para partilha junto da escola e dos parceiros institucionais, contribuindo para a melhoria contínua e para a eventual replicação do projeto noutros contextos.

A avaliação procurará ir além da verificação de resultados, valorizando os processos de participação, cooperação e aprendizagem. Serão, por isso, privilegiados indicadores qualitativos e quantitativos, adequados ao contexto educativo e à natureza comunitária do projeto.

Para recolher dados complementares sobre a perceção da comunidade relativamente ao projeto e aos seus impactos, foi elaborado um questionário dirigido aos utilizadores da horta urbana. Este instrumento procurou recolher informações de carácter socioeconómico, hábitos de cultivo e práticas ambientais, contribuindo para uma análise mais ampla da participação comunitária.

O questionário encontra-se incluído no Anexo 10 deste relatório.

4.9. Calendarização

A calendarização do projeto da horta pedagógica estende-se por um período estimado de 12 meses, contemplando diferentes fases de desenvolvimento articuladas de forma sequencial e coerente, desde a preparação até à avaliação e divulgação dos resultados.

Esta estrutura temporal será flexível, podendo ser ajustada em função das condições meteorológicas, dos ritmos escolares e da disponibilidade dos parceiros envolvidos.

As principais fases serão as seguintes:

- **Meses 1 a 2 – Preparação e sensibilização:** Lançamento do projeto junto da comunidade educativa e dos parceiros; realização de sessões de apresentação e recolha de sugestões; definição de tarefas e planificação geral.
- **Meses 3 a 4 – Organização do espaço e instalação da horta:** Recolha e preparação de materiais; limpeza e delimitação do espaço; construção de canteiros, compostores e áreas de apoio; identificação das espécies a cultivar.
- **Meses 5 a 9 – Implementação das atividades pedagógicas:** Realização de oficinas com alunos, ações de formação com a comunidade, dinâmicas intergeracionais, sessões de plantação, colheita e compostagem; produção de materiais didáticos.
- **Meses 10 a 11 – Avaliação intermédia e partilha de resultados:** Recolha de feedback, aplicação de questionários, sessões de balanço com os vários intervenientes; reformulação ou reforço de estratégias.
- **Mês 12 – Avaliação final e encerramento do ciclo inicial:** Elaboração do relatório final, sistematização das aprendizagens, partilha pública dos resultados e apresentação de recomendações para continuidade e possíveis réplicas.

Para uma melhor visualização da distribuição temporal das atividades previstas, apresenta-se de seguida um quadro ilustrativo com a calendarização das principais ações a desenvolver ao longo do ano letivo.

Tabela 19

Calendarização anual de atividades ambientais e pedagógicas no âmbito do projeto da Horta Pedagógica

Atividade	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Mercado biológico												
Cantos de Leitura												
Aulas de artes												
Caixas-ninho de madeira para pássaros												
Caixas-ninho para rapinas noturnas												
Caixas abrigo para morcegos												
Higienização das caixas-ninho												
Bebedouros para a fauna - colocação/manutenção												
Compostagem												
Construção do hotel para insetos												
Manutenção do hotel para insetos												
Identificar a biodiversidade												
Abrigos para os gatos												

A calendarização será acompanhada de forma contínua por reuniões de monitorização e ajustamentos conforme as necessidades que forem sendo identificadas ao longo do processo.

4.7. Considerações finais do projeto

O projeto de horta pedagógica configura-se como uma proposta a desenvolver futuramente, com o potencial de articular o espaço educativo com a comunidade envolvente, através de práticas sustentáveis, integradoras e significativas para todos os participantes. Tal como defende Loureiro (2012), “a educação ambiental é mais eficaz quando envolve ativamente a comunidade escolar e local, estabelecendo parcerias e ações conjuntas que reforcem o sentimento de pertença e responsabilidade” (p. 45).

A sua implementação perspectiva-se como um momento privilegiado para envolver alunos, professores, famílias e parceiros locais na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Pretende-se que este ambiente estimule a consciência ecológica, incentive hábitos de vida saudáveis e valorize o território e os saberes tradicionais. Esta visão encontra respaldo em Carvalho e Cordeiro (2017), para quem “a valorização dos saberes tradicionais e a promoção do diálogo entre gerações são essenciais para preservar a memória cultural e promover práticas sustentáveis” (p. 102).

Ao assentar em metodologias participativas e em dinâmicas intergeracionais, a proposta poderá contribuir para formar cidadãos mais responsáveis, informados e sensíveis às questões ambientais. Neste sentido, é pertinente recordar que, como afirma a UNESCO (2021), “a escola tem a responsabilidade de preparar cidadãos capazes de responder aos desafios ambientais do presente e do futuro, desenvolvendo competências para agir de forma informada e responsável” (p. 12).

A concretização deste projeto dependerá da mobilização permanente da comunidade educativa, da articulação com as políticas locais e da capacidade de integrar a horta pedagógica no quotidiano escolar e comunitário. Se vier a ser levada a cabo, poderá assumir-se como um contributo relevante para a promoção da educação ambiental, para o fortalecimento de laços comunitários e para a construção de comunidades mais resilientes, coesas e sustentáveis, capazes de enfrentar com maior preparação os desafios ambientais do século XXI.

Reflexão – Considerações finais

A realização deste relatório de estágio marca o culminar de um percurso formativo exigente e profundamente transformador, que me permitiu crescer enquanto pessoa, estudante e futura docente. O contacto direto com contextos reais de sala de aula, nos dois ciclos do Ensino Básico, foi essencial para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, permitindo-me compreender a complexidade da profissão docente para além da teoria. Tal como defende Cruz (2019), “a prática pedagógica supervisionada é um momento privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade da profissão e desenvolver competências fundamentais” (p. 87).

Ao longo das diferentes etapas do estágio, enfrentei desafios significativos que exigiram capacidade de adaptação, resiliência e espírito crítico. Cada experiência foi uma oportunidade de aprendizagem: desde a observação atenta de práticas pedagógicas à conceção e dinamização de atividades didáticas, passando pela reflexão sistemática sobre os dispositivos de avaliação e pelo desenvolvimento de projetos significativos, como o da horta pedagógica. Em todos os momentos, procurei articular os referenciais teóricos com as exigências da prática, sempre com o objetivo de promover aprendizagens significativas, inclusivas e motivadoras para os alunos.

A construção da minha identidade profissional foi sendo tecida entre a escuta ativa, a experimentação, o erro, a colaboração com os pares e os momentos de autoavaliação, lembrando que “a identidade profissional do professor constrói-se num processo contínuo, marcado pela reflexão, pela experiência e pela interação com os outros” (Garcia, 2010, p. 21). A articulação entre teoria e prática, tão valorizada ao longo da formação, revelou-se fundamental para desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva sobre o meu próprio desempenho, incentivando-me a questionar, a melhorar e a inovar.

A Escola Superior de Educação João de Deus e os contextos de estágio onde fui acolhida proporcionaram-me uma formação humanista, exigente e comprometida com os valores de uma escola pública, democrática e inclusiva. Levo comigo a certeza de que, como refere Roldão (2007), “ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos; é formar cidadãos críticos, responsáveis e capazes de intervir na sociedade” (p. 56).

Se, por um lado, este relatório representa o encerramento de um ciclo académico, por outro, assinala o início de uma nova etapa, repleta de responsabilidades, desafios e aprendizagens contínuas. Sigo com confiança, com a consciência de que ainda há muito por aprender, mas também com a certeza de estar preparada para o fazer com compromisso, sensibilidade e sentido de missão.

Apesar do percurso realizado, reconheço que a minha formação está em construção. Entre as principais limitações, identifico a necessidade de aprofundar o domínio de estratégias de diferenciação pedagógica e de consolidação de práticas inclusivas, bem como o reforço de competências no uso educativo das tecnologias digitais. A gestão do tempo e o equilíbrio entre planificação, ensino e avaliação continuam a representar áreas desafiantes.

Para o futuro, coloco-me o desafio de construir uma prática docente cada vez mais atenta à diversidade dos alunos, à complexidade das suas necessidades e às exigências do mundo atual. Neste caminho, recordo as palavras de Alarcão (2011), para quem “a formação contínua é essencial para responder às mudanças sociais e educativas, permitindo ao professor atualizar-se e reinventar-se constantemente” (p. 73). Encaro estas limitações e desafios não como fragilidades, mas como pontos de partida para um percurso profissional que quero pautado pelo rigor, pelo compromisso ético e pela vontade constante de aprender.

Referências Bibliográficas

Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). *Educar para a diversidade linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal*. Saber e Educar, 14(14).

<https://doi.org/10.17346/se.vol14.124>

Antunes, M. C. T. (2012). *Ensino da gramática – Uma aprendizagem de qualidade: Abordagem das funções sintáticas*. Instituto Politécnico de Coimbra.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. (2.^a ed.). Edições Almedina, SA.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (8.^a ed.). McGraw-Hill.

Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto Editora.

Boavida, A. M., Ponte, J. P., Viseu, F., & Matos, J. F. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Bokova, I. G. (2017). *Message from Irina Bokova, Director-General of UNESCO, on the occasion of African World Heritage Day, 5 May 2017* (DG/ME/ID/2017/18). UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249769>

Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender matemática com materiais manipuláveis*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 32-45

Cardinet, J., Tourneur, Y., & Allal, L. (1981). *La validité des évaluations scolaires*. Delachaux et Niestlé.

Carvalho, A. M. P. (Org.). (2013). *Ensino de ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.

- Carvalho, A. M. P. de, & Gil Pérez, D. (1998). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, G. S., & Cordeiro, R. (2017). *Educação ambiental e sustentabilidade: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança*. A Esfera dos Livros.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Flores, M. A., Fernandes, D., Viana, J., & Almeida, L. S. (2020). *Avaliação pedagógica: Estratégias, instrumentos e comunicação dos resultados*. Areal Editores.
- Cruz, M. (2019). *A prática pedagógica supervisionada no contexto da formação inicial de professores*. Universidade de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República, 2.ª série, N.º 68.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Estudo do Meio*. Ministério da Educação
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica: Referencial teórico*. Ministério da Educação.
<https://maia.dge.mec.pt>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2009). *Para uma escola justa: Perspetivas e proposições sobre avaliação formativa e pedagogia diferenciada*. Porto Editora
- Fernandes, D. (2014). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Leya.
- Fernandes, D. (2021). *Projeto MAIA: Manual de apoio à prática pedagógica*. Ministério da Educação
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação
- Ferreira, D. S. (2017). *Estratégias e metodologias no ensino básico*. Porto Editora.
- Ferreira, I. M. (2014). A planificação como prática de uma professora em processo de formação. [Tese de mestrado, Universidade do Porto]
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/33220%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/33220%20(1).pdf)
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.

Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: Implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. N.º Especial, 14-35. Recuperado de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>

Garcia, C. M. (2010). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação – Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J., & Silva, H. (2011). Feedback – Uma estratégia para promover a aprendizagem autorregulada. In A. Lopes da Silva, A. Rodrigues, & R. Menezes (Orgs.), *Avaliação e sucesso escolar: Contributos da psicologia educacional* (pp. 161–173). Porto Editora

Lopes, A., & Silva, A. (2012). *Avaliação das aprendizagens: Das políticas às práticas*. Porto Editora.

Lopes, J., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor

Loureiro, C. F. B. (2012). *Educação ambiental: Princípios e práticas*. Edições Sílabo.

Martins, I., Veiga, L., & Neves, R. (2007). *Didática das ciências naturais no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Universidade Aberta.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Teixeira, Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf .

Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. 1.ª edição, Universidade Aberta.

Mesquita, E., & Machado, J. (2019). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente*. Fundação Manuel Leão

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2017a). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*.

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico*. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43.

http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf

Neves, M. (2014). *Argumentação e a promoção do pensamento crítico*. Porto Editora.

Oliveira, A. M. (2019). *Aprendizagem ativa: Estratégias para o ensino das ciências*. Edições Asa

Oliveira, J. P. (2019). *Tecnologias no ensino da matemática*. Porto Editora.

Pacheco, M. J. R. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Mc Graw Hill.

Pereira, M. (2015). *O desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico no contexto escolar*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.

Ponte, A., R. (2017). Os materiais didáticos na aprendizagem de tópicos de geometria: um estudo com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico [Tese de mestrado, Universidade do Minho]

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48678>

Ponte, J. P., & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo do ensino básico*. Texto Editores.

Ribeiro, L. (1989). *Avaliação formativa: Princípios e práticas*. Instituto de Inovação Educacional.

Ribeiro, L., & Ribeiro, A. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Ribeiro, M. A., & Ribeiro, J. (1990). *A planificação e a avaliação em contexto escolar*. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Porto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Serrazina, M., & Matos, J. (1996). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Edições Asa.

Serrazina, M., & Matos, J. (1996). *A importância da planificação no ensino da Matemática*. Edições Asa.

Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Editorial Novembro.

Silva, M., & Lopes, A. (2018). *Metodologias ativas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editores

Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem. Estratégias de ensino e avaliação. PACTOR

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.

Tardif, J. (2008). *Avaliação das competências: Documentar o percurso de aprendizagem*. Porto Editora.

Tébar, C. (2016). *Educar com o coração*. Verso da Kapa.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/ aprendizagem*. Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2007). *A prática reflexiva no ensino: O professor como investigador*. Porto Editora.

Anexos

Anexo 1

Proposta de trabalho da componente de Português – 1.º ano

Componente de Português - Adjetivo

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Proposta de atividade

1. Liga, através de um segmento de reta, cada adjetivo, ao animal que consideras mais adequado. Pinta os desenhos.



2. Faz um círculo à volta do adjetivo.
2.1. Sublinha o nome que ele qualifica e indica se é um nome próprio, nome comum ou comum coletivo:

- a) Hoje está um dia chuvoso. _____
- b) O prémio é fantástico. _____
- c) O João é estudioso.
- d) Ontem comprei um livro interessante.
- e) É um coro afinado. _____

Anexo 2

Grelha de correção da proposta de trabalho implementada no âmbito da disciplina de Português do 1.º ano

Parâmetros	1. Associação do adjetivo ao animal							2. Identificação do nome						3. Identificação do adjetivo						4. Classificação do nome quanto à sua subclasse						Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.		
Cotações	4	3,5	3	2,5	2	1,5	0	1	0,8	0,6	0,4	0,2	0	1	0,8	0,6	0,4	0,2	0	4	3,5	3	2,5	2	0	10	
A1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	9	Muito Bom
A2	4	-	-	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	9,1	Muito Bom
A3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-	0,8	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	8,5	Bom
A4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0,8	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	8,8	Bom
A5	4	-	-	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	9,6	Muito Bom
A6	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	9,5	Muito Bom
A7	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	9,4	Muito Bom
A8	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	9	Muito Bom
A9	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A10	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A11	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A12	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A13	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A14	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A15	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-	0,8	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	9	Muito Bom
A16	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A17	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A18	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A19	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
Média	4,00							0,71						0,95						3,92						9,57	Muito Bom

Anexo 3

Folha de registo da atividade experimental – Estudo do Meio – 3.º ano

Estudo do Meio

Atividade experimental

Nome: _____ 3.º ano Data: ___/___/___

Atividade Experimental

Influência da Luz no Comportamento da Minhoca

1. Introdução

Vivemos na Terra, um planeta do Sistema Solar cuja principal fonte de luz natural é o Sol. A luz permite-nos ver os objetos à nossa volta e influencia também o comportamento de muitos seres vivos. Quando não temos luz solar, usamos fontes de luz artificiais, como lâmpadas, velas ou lanternas.

As minhocas são animais que vivem debaixo da terra, em ambientes escuros e húmidos. Nesta atividade experimental, vamos investigar se a luz influencia o seu comportamento, observando se preferem zonas iluminadas ou zonas escuras.



2. Questão-problema: Será que a luz influencia o comportamento da minhoca?

3. Previsões:

3.1. Assinala com uma cruz (x), a tua previsão.

3.1.1. A minhoca vai...

- permanecer na zona iluminada, porque gosta da luz.
- deslocar-se para a zona escura, porque prefere ambientes sem luz.
- mover-se de forma aleatória, porque a luz não a influencia.

4. Planeamento

O que manter: o mesmo tipo de solo e minhocas.

O que mudar: a presença ou ausência de luz.

O que medir: o local onde a minhoca se posiciona após alguns minutos.

4.1. Materiais

- Caixa transparente com tampa
- Terra húmida
- Papel escuro ou folha de alumínio
- Minhoca
- Relógio ou cronómetro

4.2. Procedimento

4.2.1. Coloca a terra dentro da caixa transparente.

4.2.2. Coloca a minhoca ao centro da caixa.

4.2.3. Cobre metade da caixa com papel escuro, deixando a outra metade descoberta.

4.2.4. Observa durante 10 minutos o movimento da minhoca.

4.2.5. Regista o local onde a minhoca se encontra no final do tempo.

4.3 O que vamos manter, mudar e medir

Indica na tabela seguinte o que vais manter, mudar e medir.

O que vamos manter	O que vamos mudar	O que vamos medir
O tipo de minhoca e o tipo de solo	A presença ou ausência de luz	O local onde a minhoca se posiciona após 10 minutos

5. Resultados

5.1. Responde corretamente às questões seguintes.

5.1.1. Para que lado se deslocou a minhoca?

A minhoca deslocou-se para o lado tapado da caixa, onde não havia luz.

5.1.2. Quanto tempo demorou até a minhoca chegar ao lado escuro?

A minhoca demorou cerca de 3 minutos a chegar à zona sem luz.

5.1.3. O que aconteceu ao comportamento da minhoca quando esteve exposta à luz?

A minhoca movimentou-se de forma rápida, tentando afastar-se da zona iluminada.

5.1.4. O que concluímos sobre o comportamento da minhoca em relação à luz?

A minhoca prefere ambientes escuros, por isso evita zonas com luz direta.

6. Conclusão

6.1. Com as palavras do quadro, completa o texto lacunar:

| escuros | comportamento | preferência | luz | influência |

As minhocas vivem habitualmente em ambientes _____.
Na atividade experimental, verificámos que se deslocam para zonas com menos _____.
Deste modo, a luz tem _____ no seu _____ e mostra a sua _____ por locais sem iluminação.

As minhocas vivem habitualmente em ambientes **escuros**.
Na atividade experimental, verificámos que se deslocam para zonas com menos **luz**.
Deste modo, a luz tem **influência** no seu **comportamento** e mostra a sua **preferência** por locais sem iluminação.

Anexo 4
Grelha de correção da atividade experimental

Critérios	Realização de previsões	Identificação das variáveis	Registo dos resultados	Conclusões	Nível global de desempenho (média de níveis)	Nível Global de Desempenho (arredondado às unidades)
Subcritérios						
Nível	[1 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 e 5]	[1, 2, 3, 4 e 5]
Aluno						
A1	5	3	5	5	4,5	5
A2	5	2	4	4	3,75	4
A3	5	3	5	5	4,5	5
A4	1	3	4	3	2,75	3
A5	5	4	2	5	4	4
A6	5	5	1	4	3,75	4
A7	5	4	4	2	3,75	4
A8	5	3	5	3	4	4
A9	5	3	3	5	4	4
A10	5	4	3	4	4	4
A11	5	4	4	3	4	4
A12	5	4	4	5	4,5	5
A13	5	4	4	5	4,5	5
A14	1	4	5	5	3,75	4
A15	5	5	5	4	4,75	5
A16	5	5	4	5	4,75	5
A17	5	4	5	4	4,5	5
A18	5	3	2	4	3,5	4
A19	5	4	3	4	4	4
A20	4	5	5	5	4,75	5
A21	5	4	3	4	4	4
Média	4,57	3,81	3,81	4,19	4,10	4,33

Anexo 5

Proposta de atividade da disciplina de Português – 5.º ano

Nome: _____

Turma: _____

Antes de leres...

- 1 O Dia de São Valentim celebra-se 6.ª feira. Sabes por que motivo se celebra o Dia de São Valentim?
- 1.1 Lê o texto com atenção. Que relação existe entre o conteúdo do texto e o Dia de São Valentim?



Valentim Olhem-Para-Mim

Valentim era bonito e ele sabia-o! Ele era tão vaidoso que não podia passar por um espelho sem olhar para o seu reflexo. Certa vez, alguns rapazes da escola entraram na casa de banho e apanharam Valentim a dar beijos à sua própria imagem no espelho.

- 5 Valentim achava que, por ser bonito, também merecia ser famoso. [...] O rapaz aborrecia toda a gente com a mania de que era famoso, pavoneando-se pela escola de óculos escuros. Nunca os tirava, nem quando estava escuro, e passava o dia inteiro a ir contra as coisas porque não conseguia ver nada.

TUMP!

- Ai!

- 10 Se um professor lhe entregasse um recado para ele dar aos pais, ele presumia que lhe estava a pedir um autógrafo. Então, fazia uma rubrica e devolvia o papel.

- Veja se o emoldura! Vai valer uma fortuna!

Valentim recusava-se a praticar qualquer desporto, não fosse uma bola perdida atingi-lo e estragar o seu rosto perfeito. [...]

- 15 Valentim costumava alegar que o Dia de São Valentim se chamava assim por causa dele. Por isso enviava assim mesmo centenas de postais de Dia de São Valentim, que abria durante as aulas para tentar impressionar toda a gente. [...]

As raparigas da escola dele nunca lhe enviariam um postal. Ele até podia ser atraente, mas a sua personalidade tornava-o repugnante.

- 20 Valentim era realmente uma das piores crianças do mundo.

David Walliams. As piores crianças do mundo 3. Porto Editora, 2019 (pp.168-171, com supressões)

- 2 A partir do primeiro parágrafo, identifica duas atitudes de Valentim que mostram que ele gostava muito de si próprio.

- 3 Completa as frases abaixo, escolhendo as palavras que fazem sentido de acordo com o texto. Se precisares, consulta o dicionário.

Valentim, por ser belo, considerava que também deveria ser a) **insignificante** / **célebre**; como tal, b) **exibia-se** / **ocultava-se** pela escola, usando óculos escuros. Além disso, quando recebia um recado dos professores, c) **ignorava** / **supunha** que estavam a d) **solicitar** / **desprezar** um autógrafa e devolvia o papel com a sua rubrica.

- 4 Transcreve do texto a frase que mostra que Valentim se preocupava em manter a sua beleza.

Gramática – Preposição



- 1 Lê o Fica a Dica do teu manual e faz os exercícios, riscando o que não faz sentido
- Deixou os postais à vista, **sob/sobre** a secretária.
 - O caso está **sob/sobre** investigação.
 - Abrigamo-nos **sob/sobre** o toldo quando chove.
 - Está frio, põe o casaco **sob/sobre** os ombros!
- 2 As **preposições** podem juntar-se a determinantes ou pronomes, formando palavras contraídas. Observa o exemplo e regista outras combinações possíveis.
- Valentim gostava de se ver **ao** espelho. **ao** = **a** + **o**
 - Nunca se separava **dos** seus óculos. _____
 - Na** escola, aborrecia toda a gente. _____
 - Circulava **pela** escola, exibindo-se. _____

Proposta de trabalho realizada por Cátia Pinheiro

Anexo 6

Grelha de correção da proposta de trabalho de Português – 5.º ano

Parâmetros	1. Compreensão do texto literário					2. Identificação de preposições					3. Uso contextual de preposições					4. Expressão escrita					5. Correção ortográfica e pontuação					Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1	3.2	3.3.	3.4.	3.5.	4.1	4.2	4.3.	4.4.	4.5.	4.1	4.2	4.3.	4.4.	4.5.		
Cotações	2	1	0,5	0,25	0	2	1	0,5	0,25	0	2	1	0,5	0,25	0	2	1	0,5	0,25	0	2	1	0,5	0,25	0	10	
A1	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	-	5,5	Suficiente
A2	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	6	Suficiente
A3	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A4	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
A5	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	7	Bom
A6	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	8	Bom
A7	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	8	Bom
A8	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	6	Bom
A9	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
A10	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	6	Suficiente
A11	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	-	5,5	Suficiente
A12	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
A13	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
A14	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	7	Bom
A15	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	7	Bom
A16	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
A17	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A18	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	6	Suficiente
A19	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A20	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Bom
A21	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A22	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
Média	1,36					1,50					1,41					1,45					1,45					7,18	Bom

Anexo 7

Proposta de trabalho – História e Geografia de Portugal – 6.º ano

Nome: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: ____/____/____

Proposta de trabalho

1. Relaciona cada uma das legendas que encontra dentro do envelope, com a respetiva figura, e coloca-a no espaço correspondente.



Figura 1 - _____

Figura 2 - _____

Figura 3 - _____

- 1.1 – Explica, através de uma breve descrição, cada um destes momentos, de acordo com o conteúdo da aula.

a) Conferência de Berlim:

b) Mapa Cor-de-Rosa:

c) Ultimato Inglês:

Proposta de trabalho realizada por Cátia Pinheiro

Anexo 8

***Flyer* informativo – História e Geografia de Portugal – 6.º ano**



A Portuguesa

Heróis do mar, nobre povo,
Nação valente, imortal,
Levantai hoje de novo
O esplendor de Portugal!
Entre as brumas da memória,
Ó Pátria, sente-se a voz
Dos teus egrégios avós,
Que há-de guiar-te à vitória!

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar!
Contra os canhões,
marchar, marchar!

A queda da Monarquia Constitucional:
Conferência de Berlim,
o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês

Nome: _____

Data: __/__/__ Turma: _____

Proposta de trabalho realizada por Cátia Pinheiro

Conferência de Berlim (1884-1885)

Reunião das principais potências europeias para definir as regras de ocupação e exploração dos territórios em África.

Objetivos:

- Evitar conflitos entre as potências coloniais.
- Estabelecer o princípio da "ocupação efetiva" para legitimar a posse de territórios.

Impacto para Portugal:

- Em causa, o reconhecimento dos territórios de Angola e Moçambique.
- Pressão para aumentar a presença portuguesa em África e reforçar a administração colonial.

Mapa Cor-de-Rosa (1886-1890)

Plano para ligar Angola e Moçambique, que representava as ambições coloniais portuguesas em África.

Desafios:

- Rivalidade com o Reino Unido, que tinha interesses no território.

Resultado:

- Rejeitado pelo Reino Unido, levando ao **Ultimato Inglês de 1890** e ao enfraquecimento da Monarquia Constitucional.

Ultimato Inglês (1890)

Exigência do Reino Unido para que Portugal desistisse do projeto do Mapa Cor-de-Rosa, abandonando a ligação entre Angola e Moçambique.

Impacto:

- Humilhação nacional e grande descontentamento popular.
- Enfraquecimento da Monarquia Constitucional e fortalecimento do movimento republicano.

Curiosidade:

- A revolta inspirou o hino republicano "A Portuguesa".

Anexo 9

**Grelha de correção da proposta de trabalho de História e Geografia de
Portugal – 6.º ano**

Parâmetros	1. Seleção da informação histórica					2. Organização e síntese textual					3. Clareza da expressão escrita					4. Correção linguística					Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1	3.2	3.3.	3.4.	3.5.	4.1	4.2	4.3.	4.4.	4.5.		
Cotações	3	1,5	1	0,5	0	2	1	0,5	0,25	0	3	1,5	1	0,5	0	2	1	0,5	0,25	0	10	
A1	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0,5	-	-	7	Bom
A2	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0,5	-	-	6	Suficiente
A3	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1	-	-	-	-	5	Suficiente
A4	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
A5	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	7,5	Bom
A6	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	5,5	Suficiente
A7	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	-	8,5	Bom
A8	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A9	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	7,5	Bom
A10	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0,5	-	-	6	Suficiente
A11	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0,5	-	-	7	Bom
A12	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A13	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
A14	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9	Muito Bom
A15	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	-	6	Suficiente
A16	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	-	8,5	Bom
A17	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A18	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A19	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	6,5	Suficiente
A20	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9	Muito Bom
A21	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	5	Suficiente
A22	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
Média	2,39					1,45					1,89					1,27					7,00	Bom

Anexo 10

Questionário aplicado aos utilizadores de uma horta urbana no âmbito do projeto “Horta Pedagógica”

Questionário elaborado no âmbito do Projeto de Educação Ambiental Horta Pedagógica no Contexto do Programa das Hortas Urbanas

Questões socioeconómicas

Sexo

Feminino Masculino

Idade

<20 Entre os 20-34 Entre os 35-49 Entre os 50-64 >65

Estado civil

Solteiro Casado/União de Facto Separado/Divorciado Viúvo

Local de Residência

Nacionalidade

Naturalidade

Número de membros do agregado familiar

Já residiu noutra país?

Sim Qual? _____

Não

Nível de instrução

Nenhum 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário Bacharelato

Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra

Qual é a principal razão para participar no projeto?

Autoconsumo Lazer Saúde e bem-estar Acompanhamento parental

Outro Qual? _____

Qual é o principal destino dos produtos agrícolas?

Qual é o principal destino dos produtos agrícolas?

Autoconsumo Venda Ambos

Aplica as técnicas de compostagem?

Sim Não

Quais são os produtos que obtém em maior quantidade?

A informação disponibilizada e o apoio técnico são suficientes para a manutenção do espaço?

Sim Não

Considera que todas as famílias participam de igual forma na manutenção do espaço?

Sim Não

Quantifique o número aproximado de vezes que frequenta a horta por mês:

Visita diária - Sim Não Quantas vezes? _____

Visita semana - Sim Não Quantas vezes? _____

Visita mensal - Sim Não Quantas vezes? _____

Visita semestral - Sim Não Quantas vezes? _____

Visita anual - Sim Não Quantas vezes? _____

Considera o projeto ambientalmente relevante?

Sim Não

Sugestões:
