

Entre a Tradição e a Criação: A exploração dos Caretos de Podence em Desenho A

**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO**

RELATÓRIO

Letícia Isabel Cabeceiro Silva

Entre a Tradição e a Criação:

A exploração dos Caretos de

Podence em Desenho A

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

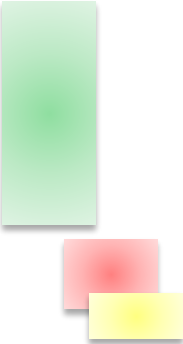
Orientação: Pedro Ferreira

Professor Cooperante: Carlos Santelmo

Local de Estágio: Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Real

Letícia Isabel Cabeceiro Silva

2026



**“Eles nem sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
com bola colorida
entre a mãos de uma criança.”**



António Gedeão, Pedra Filosofal, 1956

Resumo

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvida na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Vila Real. O documento apresenta uma reflexão crítica sobre a experiência pedagógica realizada ao longo do estágio, articulando a prática educativa com diferentes referenciais teóricos da educação artística.

A partir da observação das dinâmicas escolares, da participação em atividades desenvolvidas pela comunidade educativa e da implementação da unidade didática na disciplina de Desenho A, procurou-se compreender o potencial do património cultural enquanto recurso pedagógico no ensino das Artes Visuais. A unidade didática “Máscaras em movimento”, desenvolvida com uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, teve como ponto de partida os Caretos de Podence, manifestação reconhecida como Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Através de uma visita de estudo, do registo no diário gráfico, da observação de referências visuais e da construção do livro de artista, os/as alunos/as foram desafiados/as a explorar processos de observação, de interpretação e de criação, estabelecendo relações entre o património cultural e a produção artística contemporânea. Este percurso permitiu refletir sobre questões relacionadas com a experiência estética, a interpretação crítica e apropriação dos referenciais culturais, a valorização da diversidade cultural, a autonomia criativa e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Paralelamente, o relatório problematiza alguns dos desafios inerentes à prática pedagógica, nomeadamente a gestão do tempo, a heterogeneidade dos percursos de aprendizagem, o papel da mediação docente e as tensões entre os objetivos curriculares e a natureza aberta dos processos criativos. A reflexão desenvolvida procura, assim, contribuir para uma compreensão mais ampla do ensino das Artes Visuais enquanto espaço de experiência, de diálogo cultural, de construção de conhecimento e de desenvolvimento de formas críticas e criativas da relação com o mundo.

Reconhecendo-se, contudo, algumas tensões inerentes à prática pedagógica, nomeadamente no que respeita à gestão do tempo, à mediação docente e à conciliação entre as exigências curriculares e os processos criativos. Ainda assim, conclui-se que a integração do património cultural no contexto educativo pode favorecer aprendizagens que articulam a experiência, a interpretação e a criação, contribuindo para o desenvolvimento de formas próprias de expressão, de pensamento crítico e da relação com a cultura.

Palavras-chave:

Artes Visuais | Educação Artística | Património Cultural Imaterial | Caretos de Podence | Desenho

Abstract

This report is the result of the Supervised Teaching Practicum completed as part of the second year of the Master's Program in Visual Arts Education for the Third Cycle of Basic Education and Secondary Education, carried out at Camilo Castelo Branco Secondary School in Vila Real. The document presents a critical reflection on the pedagogical experience gained throughout the internship, linking educational practice with various theoretical frameworks in arts education.

Based on observations of school dynamics, participation in activities organized by the educational community, and the implementation of the teaching unit in the Drawing A course, the study sought to understand the potential of cultural heritage as a pedagogical resource in the teaching of Visual Arts. The teaching unit "Masks in Motion," developed with an 11th-grade class in the Scientific-Humanistic Visual Arts Program, took as its starting point the Caretos de Podence, a tradition recognized as Intangible Cultural Heritage of Humanity by UNESCO.

Through a field trip, entries in their sketchbooks, the observation of visual references, and the creation of an artist's book, the students were challenged to explore processes of observation, interpretation, and creation, establishing connections between cultural heritage and contemporary artistic production. This process allowed for reflection on issues related to aesthetic experience, critical interpretation and appropriation of cultural references, the appreciation of cultural diversity, creative autonomy, and the development of critical thinking.

At the same time, the report addresses some of the challenges inherent in pedagogical practice, namely time management, the heterogeneity of learning paths, the role of teacher mediation, and the tensions between curricular objectives and the open nature of creative processes. The reflection presented thus seeks to contribute to a broader understanding of Visual Arts education as a space for experience, cultural dialogue, knowledge construction, and the development of critical and creative ways of relating to the world.

However, certain tensions inherent in pedagogical practice are acknowledged, particularly with regard to time management, teacher mediation, and the balance between curricular requirements and creative processes. Nevertheless, it is concluded that the integration of cultural heritage into the educational context can foster learning that combines experience, interpretation, and creation, contributing to the development of unique forms of expression, critical thinking, and engagement with culture.

Keywords:

Visual Arts | Art Education | Intangible Cultural Heritage | Caretos de Podence | Drawing

Resumé

Le présent rapport est le fruit du stage d'enseignement supervisé effectué dans le cadre de la 2e année du master en enseignement des arts visuels au 3e cycle de l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire, réalisé au lycée Camilo Castelo Branco, à Vila Real. Ce document présente une réflexion critique sur l'expérience pédagogique menée tout au long du stage, en articulant la pratique éducative avec différents repères théoriques de l'éducation artistique.

À partir de l'observation des dynamiques scolaires, de la participation aux activités développées par la communauté éducative et de la mise en œuvre de l'unité didactique dans la discipline Dessin A, nous avons cherché à comprendre le potentiel du patrimoine culturel en tant que ressource pédagogique dans l'enseignement des arts visuels. L'unité didactique « Masques en mouvement », développée avec une classe de 11e année du cursus scientifique et humaniste en arts visuels, a pris comme point de départ les Caretos de Podence, manifestation reconnue comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité par l'UNESCO.

À travers une sortie pédagogique, la tenue d'un journal graphique, l'observation de références visuelles et la réalisation d'un livre d'artiste, les élèves ont été invités à explorer des processus d'observation, d'interprétation et de création, en établissant des liens entre le patrimoine culturel et la production artistique contemporaine. Ce parcours a permis de réfléchir à des questions liées à l'expérience esthétique, à l'interprétation critique et à l'appropriation des repères culturels, à la valorisation de la diversité culturelle, à l'autonomie créative et au développement de l'esprit critique.

Parallèlement, le rapport aborde certains des défis inhérents à la pratique pédagogique, notamment la gestion du temps, l'hétérogénéité des parcours d'apprentissage, le rôle de la médiation enseignante et les tensions entre les objectifs curriculaires et la nature ouverte des processus créatifs. La réflexion développée vise ainsi à contribuer à une compréhension plus large de l'enseignement des arts visuels en tant qu'espace d'expérience, de dialogue culturel, de construction de connaissances et de développement de formes critiques et créatives de la relation au monde.

On constate toutefois l'existence de certaines tensions inhérentes à la pratique pédagogique, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, l'accompagnement pédagogique et la conciliation entre les exigences du programme scolaire et les processus créatifs. On peut toutefois conclure que l'intégration du patrimoine culturel dans le contexte éducatif peut favoriser des apprentissages qui associent l'expérience, l'interprétation et la création, contribuant ainsi au développement de formes d'expression propres, de la pensée critique et du rapport à la culture.

Mots-clés:

Arts visuels | Éducation artistique | Patrimoine culturel immatériel | Caretos de Podence | Dessin

Agradecimentos

Este percurso nunca foi apenas meu, é feito de todos/as aqueles/as que caminham comigo, que me acompanham nas quedas e que celebram cada pequena conquista ao meu lado. Chegar até aqui é, acima de tudo, o resultado de muito amor, apoio e presença.

Aos meus pais, não existem palavras suficientes. Obrigada por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim, pelos sacrifícios silenciosos e pelo apoio incondicional em todos os momentos. Por nunca me deixarem desistir, mesmo quando o cansaço falava mais alto. Por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidei. Este trabalho é tanto vosso quanto meu, porque sem vós, nada disto teria sido possível.

À minha família, por serem o meu porto seguro, pela paciência, pelo carinho e por nunca me deixarem sentir sozinha neste caminho. Mesmo quando nem todos/as acreditavam, encontrei em mim a força para provar que era capaz, e hoje levo comigo a certeza de que consegui.

A ti Ricardo, por seres mais do que apoio. Por estares sempre lá, mesmo nos dias em que eu própria não estava. Pela paciência, pela força, pelo colo nos momentos mais difíceis e por celebrares comigo cada conquista. Obrigada por nunca me deixares desistir de mim.

Aos meus/minhas amigos/as, por toda a força, pelas palavras de incentivo, pelos simples gestos que fizeram toda a diferença e por tornarem esta caminhada mais leve.

À minha avó, a minha estrela ... sei que gostarias de estar aqui a ver este momento. Levo-te comigo em cada conquista, em cada passo que dou. Este trabalho é também para ti, por todo o amor, por tudo o que me ensinaste e por nunca deixares de ser luz no meu caminho.

Ao meu orientador, ao professor Pedro Ferreira, pela disponibilidade, orientação e apoio constante ao longo deste caminho.

Ao professor cooperante, Carlos Santelmo, pela paciência, dedicação e generosidade na partilha do conhecimento.

Aos/às docentes do grupo 600 da ESCCB, pelo acolhimento e espírito de entreatajuda.

À direção da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, pela oportunidade de realizar o estágio e pelo acolhimento.

Aos/as alunos/as com quem tive o privilégio de trabalhar, por todos os ensinamentos e experiências que levo comigo.

A todos/as os/as professores/as do MEAV, por todo o conhecimento transmitido e por me ajudarem a crescer.

A todos/as aqueles/as que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta caminhada.

Levo-vos a todos/as comigo!

Obrigada de coração.

Abreviaturas

CCB | Camilo Castelo Branco

ESCCB | Escola Secundária Camilo Castelo Branco

EE | Encarregado de Educação

MEAV | Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PAA | Plano Anual de Atividades

UD | Unidade Didática

UT | Unidade de Trabalho

Resumo	7
Abstract	9
Resumé	11
Agradecimentos	13
Abreviaturas	15
Índice de Imagens	19
Índice de Apêndices	19
Índice de Anexos	19
1. Introdução	21
2. Experiência profissional e motivações para o estágio	24
3. Contexto de estágio	25
3.1. A Instituição	25
3.2. O Dia do Camilo Castelo Branco – Patrono	27
3.3. Plano Anual de Atividades da Escola	29
4. O Estágio	30
4.1. Caracterização das turmas	31
4.2. Aulas observadas	32
4.2.1. Atividades/projetos implementados na Escola	36
4.2.1.1. Exposição Desigualdades de Género	36
4.2.1.2. Árvore de Natal	38
4.2.1.3. Exposição – Lembrança do Holocausto	39
4.2.1.4. (Des)Mascarar	41
4.2.1.5. Camilo gravado no Tempo e na Memória	43
4.2.1.6. Caos poético – After Emir Kusturica	44
4.2.1.7. Exposição “Ágora”	46
4.3. Unidade Didática – “Máscaras em Movimento”	48
4.3.1. Proposta de Trabalho	48
4.3.2. Descrição/processo	52
4.3.3. Avaliação da Unidade Didática	66
4.3.4. Reflexão sobre a implementação da Unidade	68

5. Entre a teoria e a prática: reflexão sobre o ensino das Artes Visuais	69
5.1. O Património Cultural Imaterial no Ensino das Artes	70
5.2. Educação Artística e experiência no processo de aprendizagem	73
5.3. Valorização do processo criativo no ensino das Artes Visuais.	78
5.4. Subjetividade e expressão individual na produção artística	80
5.5. Gestão do tempo e flexibilidade pedagógica	82
5.6. Limites e tensões na prática pedagógica nas Artes Visuais.	85
6. Considerações Finais	88
7. Referências Bibliográficas	90
8. Apêndices	93
9. Anexos	105

Índice de Imagens

1 Escola Secundária Camilo Castelo Branco	26
2 Camilo Castelo Branco	28
3 Trabalhos sobre o padrão	34
4 Trabalhos sobre a máscara	35
5 Exposição Desigualdade de Género	38
6 Árvore de Natal	39
7 We Remember	40
8 Desfile (Des)Mascarar	43
9 Gravura tetrapak – Camilo	44
10 Composições Visuais	46
11 Exposição “Ágora”	47
12 Proposta de Trabalho – Unidade de Trabalho	52
13 Visita de Estudo	54
14 Apresentação – Entrudo Chocalheiro	56
15 Documentário <i>Máscaras</i>	57
16 Mural – Grupo 1	59
17 Mural – Grupo 2	59
18 Apresentação – Livro de Artista	60
19 Processo I – Páginas do livro	62
20 Processo II – Livro de Artista	63
21 Livro de Artista (finais)	66

Índice de Apêndices

I Proposta de trabalho	94
II Planificação da unidade de trabalho	98
III Planificação da Visita de Estudo	102
IV Autorização sobre a Visita de Estudo	104

Índice de Anexos

1 Cartaz dia do Camilo Castelo Branco	106
2 Cartaz do projeto “Ágora”	107

I. Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, integrada no 2º ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), e tem como finalidade a análise crítica e fundamentada da prática educativa desenvolvida em contexto real no ensino. Mais do que um registo das atividades realizadas, este documento constitui um espaço de problematização da ação pedagógica, procurando compreender os processos de ensino e de aprendizagem nas Artes Visuais a partir da articulação entre a experiência vivida e os referenciais teóricos que enquadram o campo da educação artística.

A prática de ensino supervisionada decorreu entre 14 de outubro de 2025 e 28 de maio de 2026, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, de Vila Real. A inserção neste contexto permitiu o contacto direto com a realidade escolar, possibilitando não só a observação das dinâmicas pedagógicas, mas também a participação e a intervenção em sala de aula. A escola, enquanto espaço educativo e social, apresenta uma diversidade de percursos, experiências e referências culturais, o que implica a construção de práticas pedagógicas ajustadas à heterogeneidade dos/das alunos/as, aos seus ritmos de trabalho e às diferentes formas de participação e envolvimento na aprendizagem.

No contexto específico do ensino das Artes Visuais, esta diversidade assume destaque, na medida em que a aprendizagem se constrói através de processos abertos, marcados pela experimentação, pela interpretação e pela produção de significado. Neste sentido, a prática pedagógica desenvolvida procurou articular os objetivos curriculares com propostas de trabalho que promovessem a participação ativa dos/das alunos/as, valorizando a sua capacidade de observar, questionar e construir respostas próprias.

A unidade didática foi implementada no âmbito da disciplina de Desenho A, numa turma de 11º ano do Ensino Secundário, e centrou-se na exploração do património cultural imaterial, tomando como referência os Caretos de Podence. A escolha deste tema procurou estabelecer uma relação entre os conteúdos da disciplina e o contexto cultural próximo dos seus territórios, promovendo a articulação entre a observação, a interpretação e a criação. A proposta procurou desenvolver a capacidade de análise de referências visuais, explorar elementos formais como a cor, a forma, o ritmo e a expressividade, incentivar a experimentação com diferentes materiais e técnicas, promover a construção de propostas visuais próprias e fomentar a reflexão sobre o processo de trabalho e as decisões tomadas ao longo da prática artística.

A organização da unidade didática integrou diferentes momentos de trabalho, incluindo a realização de uma visita de estudo, o registo no diário gráfico, a elaboração de murais e a construção de um livro de artista. Estas opções enquadram-se numa perspetiva de ensino que valoriza a relação entre a experiência, a experimentação e a criação, entendendo

a aprendizagem artística como um processo que se constrói na articulação entre o fazer, o pensar e o interpretar. Neste sentido, a prática pedagógica procurou criar condições para que os/as alunos/as não reproduzissem referências, mas as compreendessem e reinterpretassem, atribuindo-lhes novos sentidos.

Ao longo do estágio, surgiram questões que orientam a reflexão desenvolvida neste relatório, nomeadamente no que diz respeito à integração de referências culturais no ensino das Artes Visuais, à relação entre a experiência e a aprendizagem, ao acompanhamento do processo criativo e à gestão do tempo pedagógico. Estas questões conduzem a uma problematização mais ampla sobre o papel da escola enquanto espaço de mediação cultural, bem como sobre os critérios que orientam a seleção dos conteúdos e a forma como estes influenciam os modos de ver, de pensar e de repensar dos/das alunos/as.

Neste contexto a reflexão desenvolvida procura compreender até que ponto as Artes Visuais podem contribuir para a construção de um espaço educativo que valorize a diversidade de experiências e de referências culturais, promovendo a capacidade de interpretação crítica e de expressão individual. Tal implica considerar o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um campo de escolhas que condiciona e orienta as formas de conhecimento que são legitimadas no contexto escolar.

O presente relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos, articulando a descrição da experiência de estágio com uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida no ensino das Artes Visuais. Num primeiro momento, apresentam-se as motivações pessoais e profissionais, bem como o enquadramento do contexto de estágio e a caracterização da Escola Secundária Camilo Castelo Branco. Seguidamente, aborda-se o estágio pedagógico, contemplando a caracterização das turmas, a observação das práticas letivas e a participação em atividades e projetos desenvolvidos no contexto escolar. Posteriormente, é apresentada a unidade didática “Máscaras em movimento”, incluindo a proposta de trabalho, e fundamentação pedagógica e conceptual, a descrição do processo de implementação, os instrumentos de avaliação e uma reflexão crítica sobre a experiência desenvolvida. Numa fase seguinte, o relatório integra um capítulo de reflexão teórica e crítica sobre o ensino das Artes Visuais, onde se discutem temas como o património cultural imaterial, a experiência no processo de aprendizagem, a valorização do processo criativo, a subjetividade na produção artística, a gestão do tempo pedagógico e os limites da prática docente. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais contributos do estágio para a construção de identidades docentes e para a compreensão da prática pedagógica no ensino das Artes Visuais.

Ao longo dos capítulos, procura-se não só descrever a experiência desenvolvida, mas também problematizar as potencialidades, os desafios e as tensões inerentes ao ensino das Artes Visuais, refletindo sobre o papel da educação artística na construção das aprendizagens.

2. Experiência profissional e motivações para o estágio

Ao iniciar este relatório, importa referir que a minha experiência profissional se encontra ligada ao meu percurso pessoal, e que ambas se interrelacionam e influenciam a forma como compreendo o ensino e a arte. Ao longo do meu trajeto académico e profissional, fui consolidando a convicção de que a educação artística não se limita à transmissão de técnicas ou de conteúdos. Assume-se como um meio privilegiado para desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de observar, de interpretar e de compreender o mundo de forma crítica e criativa.

Durante a frequência do Mestrado em Educação, na Universidade do Minho, realizei um estágio na área da Mediação Educacional, na instituição Claraboia, no Porto, onde dinamizei um atelier de Artes Plásticas dirigido a crianças. A observação cuidadosa dos/as alunos/as, o acompanhamento dos seus processos criativos e a partilha de descobertas contribuíram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e sensível às necessidades de cada aluno/a.

Posteriormente, no ano letivo de 2023/2024, lecionei as disciplinas de Educação Visual e Complemento à Educação Artística no 3º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária de Macedo de Cavaleiros, com turmas dos 7º e 9º anos. Antes desta experiência, desempenhei funções no âmbito das Atividades Extracurriculares de Expressões, na empresa Múltipla Escolha, no Porto. Estes diferentes contextos educativos permitiram-me consolidar competências pedagógicas e didáticas, compreender a diversidade de ritmos de aprendizagem e reforçar a importância de promover ambientes educativos inclusivos, estimulantes e centrados no/a aluno/a.

A motivação para a realização do presente estágio assenta na possibilidade de articular a experiência na prática adquirida com o aprofundamento proporcionado pela formação académica. Pretendo, deste modo, desenvolver uma prática docente mais reflexiva, intencional e fundamentada, capaz de responder aos desafios do ensino das Artes Visuais na contemporaneidade. Este estágio representa, assim, não só uma etapa curricular, mas também uma oportunidade de consolidação da identidade profissional enquanto docente.

Neste contexto, a educação artística assume um papel estruturante no processo educativo, possibilitando aos/as alunos/as não só a aquisição de competências técnicas, mas também o desenvolvimento de uma sensibilidade estética e cultural mais ampla ao longo da vida. Esta perspetiva reforça a importância de valorizar a expressão individual e de preservar a criatividade ao longo do percurso educativo.

No decorrer do meu trajeto, fui compreendendo que a profissão docente implica uma responsabilidade que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, envolvendo a criação de pontes entre o saber e a experiência, entre a técnica e a imaginação, e entre o indivíduo e a comunidade. O Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV) surge, assim, como a

concretização de um objetivo pessoal e profissional, permitindo consolidar as competências, aprofundar as práticas pedagógicas e afirmar uma intervenção educativa relevante.

Em cada contexto, procuro promover não só o desenvolvimento de competências artísticas, mas também a formação de indivíduos críticos, sensíveis e responsáveis. Através das Artes Visuais, torna-se possível estimular a curiosidade, a empatia e a capacidade de interpretação da realidade, contribuindo para a formação integral dos/as alunos/as. É nesta convicção que assenta a minha motivação para este estágio: a certeza de que a educação artística pode desempenhar um papel determinante na formação de cidadãos/ãs mais reflexivos/as e criativos/as. Mais do que ensinar a representar o mundo, importa ensinar a vê-lo, a questioná-lo e a reinventá-lo, reconhecendo na arte não só uma forma de expressão, mas um modo de existir e de compreender a experiência humana.

3. Contexto de estágio

3.1. A Instituição

A Escola Secundária Camilo Castelo Branco (ESCCB), situada no coração da cidade de Vila Real, é uma instituição de referência no panorama educativo transmontano. A sua origem remota ao século XIX, quando funcionava como Liceu Nacional de Vila Real, havendo registos que confirmam o seu funcionamento já no ano letivo de 1848-1849. No entanto, segundo a informação disponibilizada no sítio oficial da escola, permanece indefinido o local exato e data concreta da construção das primeiras instalações. Ainda assim, a mesma fonte refere a existência de documentação que confirma o funcionamento do Liceu nesse período (Escola Camilo Castelo Branco [ESCCB], s.d.). Sabe-se também que, em 1911, por decreto do então Ministro do Interior, António José de Almeida, a escola foi elevada à categoria de Liceu Central, tal como aconteceu nas capitais de distrito de todo o país. A partir de 1914 começou a ser oficialmente designada Liceu Central de Camilo Castelo Branco, numa homenagem ao escritor que viria a tornar-se símbolo identitário da instituição. Com as reformas educativas posteriores ao 25 de Abril de 1974, e no contexto de reorganização do ensino secundário, o estabelecimento passou a denominar-se Escola Secundária Camilo Castelo Branco, nome que se mantém até à atualidade. (ESCCB, s.d.).

A evolução da escola também se refletiu no seu percurso arquitetónico. A partir de 1932 iniciaram-se intervenções nas instalações, inicialmente através de um projeto do arquiteto Júlio José de Brito, que não chegou a ser totalmente concretizado. Em 1939 foi elaborado um novo projeto, da autoria de Luiz Francisco de Mello Corrêa e do engenheiro Gabriel Ribeiro de Matos, o qual conduziu à construção de mais um edifício. Em 1941 procedeu-se à demolição da antiga moradia onde funcionava o liceu, dando lugar a um edifício estruturado em “L”, que unia os edifícios já erguidos e que ficaria concluído em 1943. Ao longo das décadas seguintes, a escola foi recebendo novas adaptações, incluindo pavilhões

provisórios para dar resposta ao aumento dos/as alunos/as, e encontra-se atualmente em processo de preparação para uma intervenção de reabilitação e modernização das suas instalações (Direção-Geral do Património Cultural [DGPC], s.d).

Localizada numa zona central e de fácil acesso, a ESCCB dispõe de um conjunto de espaços organizados em torno de um edifício principal, um bloco anexo e áreas exteriores destinadas à prática desportiva e ao recreio. No bloco principal, encontram-se a direção, os serviços administrativos, a biblioteca e o centro de recursos educativos, a sala de professores/as, os gabinetes de apoio pedagógicos e psicossocial, os departamentos curriculares, a sala multidisciplinar, o refeitório, o bar, os auditórios, os laboratórios e as várias salas de aula. O bloco anexo, integra um conjunto significativo de salas que complementam a capacidade da escola. Apesar de ser um edifício antigo, facilmente se reconhece o dinamismo e a vitalidade do espaço escolar, que se revela acolhedor, funcional e propício à aprendizagem.



I | Escola Secundária Camilo Castelo Branco

A escola acolhe uma comunidade educativa numerosa e diversificada. Segundo o Projeto Educativo da ESCCB (2025-2029), a instituição reúne cerca de 950 alunos/as, acompanhados/as por aproximadamente 135 docentes e 46 funcionários/as não docentes, sendo uma das maiores escolas da região. A sua oferta formativa é abrangente e inclui o 3ºCiclo do Ensino Básico, os Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, entre os quais Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Os vários cursos profissionais, como Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Informática de Gestão. Para além destas modalidades, a escola

oferece ensino noturno recorrente, disciplinas de valorização cultural como Latim e Grego, e ainda Português Língua de Acolhimento, destinado a alunos/as estrangeiros/as recém-chegados/as. A ESCCB integra também estudantes do Conservatório Regional de Música de Vila Real, no âmbito do ensino articulado.

Assumindo uma missão orientada para a formação integral dos/as seus/suas alunos/as, a Escola Secundária Camilo Castelo Branco procura preparar jovens e adultos para a vida, desenvolvendo competências, valores e conhecimentos que promovam a sua autonomia e responsabilidade (Projeto Educativo de Escola, 2025-2029). A sua ação assenta em documentos estruturantes como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular da Escola, o Plano Anual de Atividades e outros instrumentos de gestão que orientam as práticas pedagógicas, culturais e organizacionais. Ao longo dos anos, a escola tem afirmado uma identidade própria, marcada pela ligação à figura de Camilo Castelo Branco, pela valorização da cultura e das artes e por um ambiente escolar caracterizado pela participação, pelo dinamismo e pelo envolvimento comunitário.

3.2. O Dia do Camilo Castelo Branco – Patrono

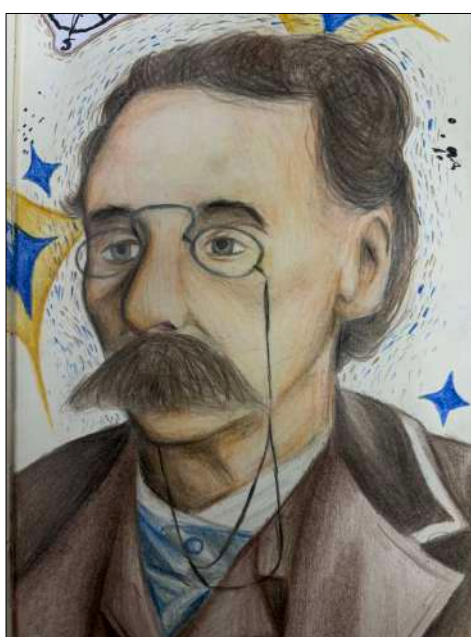
Durante o estágio realizado na Escola Camilo Castelo Branco (ESCCB), tornou-se relevante compreender a figura que dá nome à instituição, não só pela sua presença constante do autor na vida escolar, mas também pela relação direta entre a sua obra e algumas das atividades mais importantes desenvolvidas pela comunidade educativa, entre as quais se destaca o projeto anual *(Des)Mascarar*. Em Vila Real, a familiaridade com Camilo Castelo Branco é enraizada e, para muitos/as alunos/as, o escritor surge quase como um símbolo identitário da região. Assim, conhecer o seu percurso tornou-se essencial para interpretar o espírito da escola e o modo como esta preserva e celebra o seu legado literário e cultural.

Camilo Ferreira Botelho Castelo Branco nasceu em Lisboa, em 1825, mas foi em Trás-os-Montes, concretamente em Vilarinho da Samardã, onde viveu desde a infância após ficar órfão, que encontrou o cenário humano e paisagístico que viria a marcar a sua escrita (Boletim Cultural, 1991). Os anos passados no interior norte de Portugal transformaram o seu olhar literário, influenciando personagens, ambientes e temas recorrentes na sua vasta produção. O próprio autor reconhece esse vínculo quando afirma que, para revitalizar a criatividade, regressava mentalmente ao universo rural que o formou: “*Avoco lembranças da minha infância e adolescência, passadas na aldeia, e até a linguagem me sai de outro feitio, singela sem afetação*” (Vinte Horas de Liteira, 2019, p. 87).

Ao longo da sua vida, Camilo assumiu múltiplas facetas: romancista, dramaturgo, cronista, crítico, historiador e até tradutor. Deixou uma obra superior a 250 títulos, marcada pela forte intensidade emocional, ironia e um olhar humano sobre a fragilidade, a paixão e o destino. Os episódios trágicos e controversos, como o envolvimento com Ana Plácido e a

consequente prisão por adultério em 1860, somados a sucessivas perdas familiares, contribuíram para a imagem de um escritor inquieto, sensível e vulnerável. Teixeira de Pascoaes descreve-o como alguém “sem pele ou defesa conta o ar exterior”, permanentemente exposto às dores da vida (Pascoaes, 1991, p. 15).

Entre a sua extensa obra, *Amor de Perdição* permanece o romance mais emblemático, não só pelo seu impacto emocional, mas também por se ter tornado leitura obrigatória no ensino secundário, aproximando sucessivas gerações da escrita camiliana. Este reconhecimento nacional justifica a escolha do seu nome como patrono da escola, funcionando como uma homenagem à literatura portuguesa e à herança cultural transmontana que Camilo tão intensamente representou.



2 | Ilustração de Camilo

A ESCCB reforça esta ligação através da iniciativa como a Celebração do Dia do Patrono, assinalada anualmente a 16 de março, data de nascimento do escritor. Esta mobiliza toda a comunidade e promove exposições, palestras, performances, publicações e eventos culturais que celebram a vida e obra de Camilo (Escola Secundária Camilo Castelo Branco, s.d).

Neste contexto, destaca-se o projeto *(Des)Mascarar*, um dos momentos mais emblemáticos e identitários da ESCCB, cuja realização coincide precisamente com as celebrações do Dia do Patrono, fortalecendo, assim, a articulação entre a identidade artística da escola e a figura do escritor que a inspira. Criado em 2010, inicialmente, como um concurso de pinturas faciais associado ao Carnaval, o projeto evoluiu ao longo dos anos, assumindo-se como um evento de grande expressão visual e preformativa, enraizado na

cultura escolar (Escola Secundário Camilo Castelo Branco, s.d).

Atualmente, o *(Des)Mascarar* concretiza-se num desfile público na Avenida Carvalho Araújo, integrado no programa oficial do Dia do Patrono. Durante várias semanas, os/as alunos/as dedicam-se à criação das máscaras e de figurinos originais, seguindo um tema previamente definido pelos/as docentes. O processo criativo envolve múltiplas etapas: pesquisa teórica e visual, recolha de referências, desenvolvimento conceptual, esboços, experimentação de materiais, construção tridimensional e apresentação performativa perante a comunidade.

3.3. Plano Anual de Atividades da Escola

O Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola Secundária Camilo Castelo Branco (ESCCB) representa um instrumento estratégico de organização e de planeamento das iniciativas escolares ao longo do ano letivo. Este documento, disponível para consulta no site oficial da escola, reflete a autonomia da instituição e materializa a intenção pedagógica de promover um conjunto diversificado de ações, articuladas com o contexto sociocultural e com o meio envolvente, de forma a responder às necessidades identificadas na comunidade educativa (ESCCB, s.d.).

O PAA apresenta uma calendarização detalhada das atividades e dos projetos, abrangendo visitas de estudo, celebrações comemorativas, exposições, competições, palestras, oficinas, aulas no contexto exterior, clubes e eventos culturais. Entre estas, destacam-se as iniciativas direcionadas aos/às alunos/as de Artes Visuais, por proporcionarem experiências pedagógicas enriquecedoras e oportunidades de desenvolvimento criativo, crítico e reflexivo.

A comemoração do Dia do Patrono, realizada anualmente a 16 de março, assume especial destaque no calendário escolar. Esta data, que assinala o nascimento do escritor Camilo Castelo Branco, é celebrada através de um dia dedicado a atividades multidisciplinares de carácter cultural, artístico e educativo, envolvendo toda a comunidade escolar.

No âmbito do curso de Artes Visuais, o projeto de Máscara/Figurino, designado *(Des)Mascarar*, desempenha um papel importante. Este projeto desafia os/as alunos/as a conceber e a desenvolver figurinos originais inspirados no tema, este ano motivador: “Afinal o que importa é...”. inspirado no poema *Pastelaria* de Mário Césariny, o tema incentiva a criação artística como forma de reflexão e de expressão crítica, convidando os/as participantes a questionar, a discordar, a transgredir, a criticar, a expressar-se e a confrontar paradigmas. A proposta destaca a coragem e a autenticidade, permitindo aos/às alunos/as explorar ideias, sentimentos e simbolismos de forma livre e criativa, consolidando competências que ultrapassam a dimensão técnica, fornecendo também a sensibilidade ética e reflexiva no contexto artístico.

Outra iniciativa de grande destaque é a Exposição Ágora, que configura um espaço de participação ativa para os/as alunos/as de Artes Visuais apresentarem os seus trabalhos em contextos formais, como o Museu da Vila Velha, em Vila Real. Este projeto aproxima os/as alunos/as da comunidade, enquanto permite experienciar o processo de curadoria, de planeamento e de organização de uma exposição. Mais do que uma prática técnica, esta experiência promove o pensamento crítico, a comunicação visual e a reflexão sobre a função social da educação artística, reforçando o papel do/a artista enquanto agente de transformação cultural e de questionamento da realidade (ESCCB, s.d.).

4. O Estágio

Ao concluir o primeiro ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), fui confrontada com um momento de transição que marca a formação de qualquer docente, o início do estágio curricular. Esta etapa, integrante do plano de estudos do segundo ano do mestrado, representa não só a aplicação da prática dos conhecimentos adquiridos, mas também um verdadeiro mergulho na realidade educativa, repleta de desafios, de aprendizagens e de oportunidades de crescimento.

O estágio, realizado na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Vila Real, iniciou-se num contexto de expectativas e de responsabilidade face às exigências inerentes à prática pedagógica. A integração no quotidiano escolar e o acompanhamento das diferentes dinâmicas educativas permitiram desenvolver uma reflexão contínua sobre o ensino das Artes Visuais, contribuindo para a consolidação de competências pedagógicas, didáticas e relacionais. Este processo favoreceu de igual forma, a construção de uma postura mais crítica, consciente e fundamentada relativamente ao papel do/a professor/a, às necessidades dos/as alunos/as e às exigências do contexto educativo contemporâneo.

Apesar de já possuir alguma experiência no ensino, fruto da minha habilitação própria para a docência, este estágio foi enriquecedor. O contacto direto com a realidade escolar, a observação das práticas de colegas experientes e a participação ativa nas atividades letivas proporcionaram uma aplicação das minhas competências pedagógicas, reforçando e complementando aquilo que já sabia. Este período permitiu perceber que a experiência prévia é uma base valiosa, mas que o estágio foi uma oportunidade de aprofundamento e de transformação da prática docente.

O estágio, realizado entre o 2 de outubro de 2025 e o 28 de maio de 2026, permitiu uma participação ativa e consistente nas aulas do professor cooperante, bem como nas reuniões de articulação curricular do grupo 600, Artes Visuais. Esta vivência proporcionou-me uma visão abrangente do funcionamento do departamento de Expressões e das atividades desenvolvidas no contexto escolar, consolidando a importância do planeamento, da

observação crítica e do acompanhamento contínuo das aprendizagens dos/as alunos/as.

Mais do que uma simples experiência prática, o estágio representou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A interação com professores/as, colegas e alunos/as permitiu desenvolver competências interpessoais, empatia e sensibilidade pedagógica, elementos estes, fundamentais para a construção de uma prática docente significativa. Cada desafio enfrentado, cada aula acompanhada e cada reflexão realizada contribuiu para reforçar a minha convicção de que o ensino das Artes Visuais não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a capacidade de inspirar, de motivar e de transformar experiências.

4.1. Caracterização das turmas

Durante as primeiras semanas de estágio, procedeu-se à observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante, responsável, no ano letivo de 2025/2026, por duas turmas do Ensino Secundário, uma de 10º ano e outra de 11º ano, e por uma turma do 3º Ciclo de Ensino Básico, correspondente ao 9º ano. Nas turmas do Ensino Secundário, o docente lecionava a disciplina de Desenho A ao longo de todo o ano letivo, enquanto na turma do 3º Ciclo ministrava a disciplina de Oficina de Gravura (OG), lecionada no segundo semestre.

A turma do 10º ano, era constituída por 22 alunos/as, caracterizando-se uma turma grande, mista e heterogénea. Apresentava um empenho razoável, embora nem sempre trabalhasse de maneira consistente, e não se revelava excessivamente barulhenta. As observações decorreram em dois tempos letivos de 50 minutos, às quartas-feiras, das 10h20 às 12h10, e em três tempos letivos de 50 minutos, às sextas-feiras, das 14h15 às 17h10. Importa salientar que, durante este período, o contacto foi estabelecido apenas com metade da turma, correspondente ao turno 2.

A turma do 11º ano, era constituída por 14 alunos/as, sendo maioritariamente do sexo feminino e integrando dois alunos do sexo masculino. Caracterizava-se por elevados níveis de empenho e de participação, evidenciando a responsabilidade, a disciplina e a coesão grupal, com objetivos coletivos bem definidos. As observações ocorreram em dois tempos letivos de 50 minutos, às terças-feiras, das 9h15 às 11h20 e em três tempos letivos de 50 minutos, às quintas-feiras, das 14h15 às 17h10.

A turma do 9º ano, era composta por 23 alunos/as, sendo uma turma grande, barulhenta, e com níveis variados de empenho e de participação. Observou-se, ainda, uma significativa diversidade cultural, incluindo alunos/as de nacionalidade colombiana, brasileira, chinesa e angolana. Esta diversidade, associada a dificuldades de organização e disciplina, parecia influenciar o nível de produtividade da turma, tornando o trabalho pedagógico mais desafiador. As observações decorreram em dois tempos letivos de 50 minutos às sextas-feiras, das 8h15 às 10h05.

Foram observadas as diferentes turmas e a prática pedagógica do professor cooperante, permitindo conhecer os ritmos de trabalho dos/as estudantes, bem como a dinâmica professor/a-aluno/a. Após o estabelecimento das relações de confiança com as turmas e em diálogo com o professor cooperante, definiu-se a turma com a qual seria desenvolvida a Unidade Didática, considerando também a compatibilidade do horário. Assim, ficou definido que a Unidade Didática seria implementada na turma do 11º ano, na disciplina de Desenho A.

Importa ainda destacar que se trata de uma turma empenhada, evidenciando o interesse contínuo e a capacidade crítica face às propostas apresentadas. Os/as alunos/as responderam de forma consistente e entusiasmante, tanto às atividades propostas pelo professor titular, como às desenvolvidas no âmbito da Unidade Didática. Acresce referir que o grupo se caracteriza por uma postura organizada, tranquila e disciplinada, o que favoreceu a criação de um ambiente de trabalho simultaneamente produtivo, dinâmico e sereno.

4.2. Aulas observadas

Ao longo do período de observação, que se estendeu por cerca de oito meses, foi possível acompanhar diferentes turmas e contextos de ensino, permitindo uma compreensão alargada das dinâmicas pedagógicas implementadas pelo professor cooperante. Este percurso mostrou diferenças entre os níveis de ensino. A turma do 3ºCiclo, nomeadamente o 9ºano, caracterizou-se por uma maior dimensão e por uma dinâmica mais agitada em contexto sala de aula, exigindo uma gestão mais atenta do ambiente educativo. Em contrapartida, as turmas do Ensino Secundário, principalmente o 10º e 11º anos, apresentavam uma postura mais autónoma, concentrada e orientada para o trabalho. Poderá estar relacionado com o facto de integrarem o curso de Artes Visuais, por opção própria, e com objetivos académicos definidos nesta área.

O ambiente nas aulas de Desenho A caracterizava-se por um ritmo de trabalho contínuo e por uma relação pedagógica assente na confiança e no respeito mútuo. A possibilidade de escutar música durante a execução dos trabalhos, quer individualmente através de dispositivos pessoais, quer de forma coletiva, contribuiu para um ambiente propício à concentração e à expressão criativa. Esta estratégia foi eficaz na promoção do envolvimento dos/as alunos/as.

Do ponto de vista organizacional, destacou-se a utilização de plataformas digitais, como o *Google Classroom*, enquanto ferramenta de apoio à gestão pedagógica. Esta plataforma permitia a disponibilização das propostas de trabalho, a definição de prazos e a submissão de materiais por parte dos/as alunos/as, incluindo fotografias dos trabalhos realizados, relatórios das unidades de trabalho e outros materiais complementares, promovendo a organização e a documentação do processo de aprendizagem.

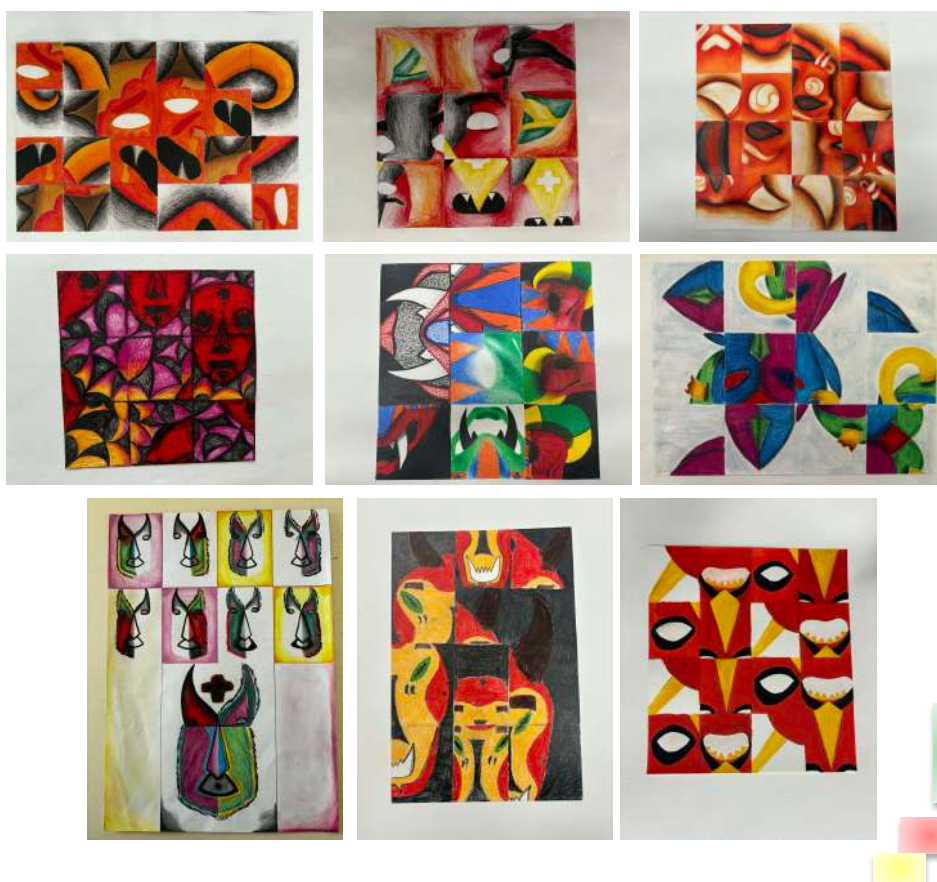
No que diz respeito à organização do espaço em contexto de sala de aula, observou-se, sobretudo no Ensino Secundário, uma disposição flexível dos/as alunos/as, que escolhiam de forma autónoma os lugares mais adequados para o desenvolvimento dos seus projetos. Esta dinâmica possibilitava a adaptação do espaço às necessidades individuais e às diferentes fases do processo criativo, favorecendo a mobilidade, a interação entre pares e a construção de um ambiente de trabalho colaborativo. Esta liberdade era acompanhada por um sentido de responsabilidade partilhado, contribuindo para um funcionamento equilibrado e produtivo. Neste contexto, o espaço de sala de aula deixava de assumir uma organização rígida e uniforme, aproximando-se de uma lógica mais próxima do atelier, onde a experimentação, a circulação e a troca de ideias assumiam um papel importante no processo de aprendizagem artística.

No âmbito da disciplina de Desenho A, as propostas de trabalho organizavam-se em Unidades de Trabalho, geralmente antecedidas por momentos de enquadramento teórico. Estas unidades eram complementadas por exercícios de curta duração, desenvolvidos numa lógica de preparação para o exame nacional, com o objetivo de consolidar competências técnicas, metodológicas e de gestão do tempo. Ao longo do ano letivo os/as alunos/as exploraram diferentes técnicas e materiais, como grafite, carvão, tinta-da-china, aguarelas, colagens, guaches e acrílicos, aplicados em exercícios de observação, ilustração, exploração da mancha, do claro-escuro e da expressividade do traço.

A diversidade das propostas desenvolvidas resultou de uma prática pedagógica orientada para a experimentação e para a adaptação a diferentes contextos e desafios, incluindo projetos articulados com iniciativas promovidas pela escola, como exposições, atividades comemorativas e projetos interdisciplinares. Esta articulação permitiu aproximar os conteúdos da disciplina, de situações concretas da produção artística, valorizando o envolvimento dos/as alunos/as em processos criativos contextualizados. Neste sentido, a prática observada encontra-se alinhada com as Aprendizagens Essenciais de Desenho A, nomeadamente no que diz respeito à valorização da experimentação, da interpretação, da comunicação visual e da capacidade de mobilizar diferentes meios e processos na construção de propostas pessoais e críticas (Direção-Geral da Educação, 2018).

Neste sentido, algumas das propostas desenvolvidas procuram estabelecer relação mais direta entre a aprendizagem artística e os contextos culturais e patrimoniais. Relativamente aos conteúdos abordados, destacou-se a abordagem ao tema da máscara, no segundo período, articulada com a visita de estudo a Podence, em Macedo de Cavaleiros. Este vínculo permitiu estabelecer uma relação entre a experiência direta e a prática artística, favorecendo uma compreensão mais contextualizada dos conteúdos e possibilitando aos/as alunos/as observar, interpretar e explorar diferentes elementos visuais, simbólicos e expressivos associados à tradição dos Caretos.

No caso da turma do 10º ano, o trabalho incidiu na exploração da máscara associada ao estudo do padrão, integrando os princípios compositivos como a rotação, a simetria e a translação, bem como diferentes possibilidades de exploração cromática. Estas propostas desenvolvidas permitiram aos/as alunos/as compreender e aplicar os conceitos relacionados com a organização visual da composição, evidenciando a capacidade de explorar o ritmo, a repetição e a variação formal e cromática da forma intencional e estruturada. Simultaneamente, estas experiências favoreceram a articulação entre a dimensão técnica e a dimensão criativa, incentivando a construções de soluções visuais diversificadas a partir de um mesmo referencial temático.



3 | Trabalhos sobre o padrão

Tanto no 10º como no 11º anos, foi ainda desenvolvido um exercício de curta duração centrado na representação da máscara através do estudo da luz e da sombra, recorrendo a diferentes graduações do lápis de grafite. Este exercício permitiu trabalhar a tonalidade, o volume e a construção formal, promovendo simultaneamente a observação rigorosa, a percepção das relações de claro-escuro e o controlo técnico do material. Através desta proposta, os/as alunos/as foram incentivados/as a desenvolver a capacidade de análise visual e de tradução gráfica das formas, consolidando competências fundamentais no âmbito do desenho de observação.



4 | Trabalhos sobre a máscara

No caso específico do 11º ano, a temática foi aprofundada no âmbito da unidade didática desenvolvida, centrada na tradição dos Caretos de Podence, que permitiu um maior envolvimento do tema.

A organização e o funcionamento destas práticas encontram-se relacionadas com as condições físicas dos espaços onde decorreram as aulas. As atividades foram desenvolvidas em salas distintas. A turma do 10º ano utilizava a sala D2, enquanto as turmas do 9º e 11º anos trabalhavam maioritariamente na sala D1, destinadas ao ensino do Desenho A e de Oficina de Gravura. De um modo geral, estas salas encontravam-se equipadas com mobiliário adequado à prática artística, incluindo mesas de trabalho (do tipo estirador), armários de arrumação e lavatórios de água, permitindo a utilização de diferentes materiais e técnicas.

A sala D3, destinada ao ensino do Desenho A, apresentava boas condições de luminosidade natural e dispunha de um espaço complementar, a oficina de artes, acessível ao curso de Artes Visuais. Este espaço era importante para o desenvolvimento dos projetos, permitindo a continuidade do trabalho fora do tempo letivo, e promovendo uma maior autonomia na sua concretização.

Por outro lado, a sala D2 evidenciava algumas limitações ao nível da luz natural e das superfícies de apoio, o que condicionava pontualmente a organização do trabalho. Ainda assim, estas condições não comprometeram o desenvolvimento das atividades propostas.

4.2.1. Atividades/projetos implementados na Escola

Para além das aulas observadas, enquanto professora estagiária, tive oportunidade de participar na organização e na preparação de diversas atividades extracurriculares promovidas pela escola. Este envolvimento, quer de forma direta, quer enquanto observadora, permitiu desenvolver uma reflexão crítica sobre o sentido e a intencionalidade das comemorações escolares, bem como a pertinência dos temas abordados no contexto educativo.

A participação nestas iniciativas contribuiu para uma compreensão mais alargada das práticas pedagógicas para além do espaço formal da sala de aula, destacando o seu potencial educativo enquanto complemento ao processo de ensino-aprendizagem. Entre as atividades em que estive envolvida destacam-se a exposição relativa ao tema da *Desigualdade de Género*, a realização da *Árvore de Natal* da escola, as comemorações do Dia do Patrono, com principal enforque na atividade *(Des)Mascarar*, uma atividade sobre a *Cultura Cigana* e, por fim a exposição do projeto *Ágora*.

Este conjunto de experiências permitiu reconhecer o valor pedagógico destas iniciativas enquanto espaços de aprendizagem e de contacto com diferentes realidades culturais, sociais e artísticas. Através destas atividades, tornou-se possível promover a participação ativa dos/as alunos/as, estimular o diálogo e favorecer formas de aprendizagem mais contextualizadas e interdisciplinares. Paralelamente, estas experiências mostraram o potencial das Artes Visuais enquanto espaço de reflexão crítica sobre problemáticas contemporâneas, possibilitando a articulação entre a criação artística, a identidade cultural e a intervenção social.

Contudo, a participação nestas atividades também permitiu identificar algumas limitações e tensões inerentes ao contexto escolar. Em determinados momentos, observou-se que algumas iniciativas assumiram um carácter mais expositivo ou comemorativo do que propriamente reflexivo, correndo o risco de reduzir temas complexos a abordagens pontuais ou superficiais. Do mesmo modo, a gestão do tempo letivo, os constrangimentos organizacionais e a necessidade de responder às dinâmicas institucionais condicionavam, por vezes, a possibilidade de aprofundar determinados conteúdos ou de desenvolver processos de trabalho mais prolongados e participativos. Ainda assim, estas limitações contribuíram de igual forma para uma tomada de consciência acerca da complexidade da prática pedagógica, conscientes e sensíveis à diversidade de experiências e de contextos presentes na escola.

4.2.1.1. Exposição Desigualdades de Género

No início do estágio, os/as alunos/as do 10º ano encontravam-se a desenvolver uma Unidade de Trabalho (UT) centrada em questões de igualdade e de direitos humanos. A proposta consistia na criação de trabalhos bidimensionais em formato A3, utilizando recortes

de revistas, predominantemente a preto e branco, mas também a cores, que eram coladas na folha base. Sobre esses recortes, os/as alunos/as realizavam anotações e acrescentavam cor com marcadores e lápis de cor, integrando elementos visuais.

O objetivo desta atividade passou por sensibilizar os/as estudantes para questões presentes do cotidiano, como o racismo, o machismo, a violência doméstica, a desigualdade de gênero, a xenofobia, a transfobia e o tráfico de seres humanos. Durante o desenvolvimento do trabalho acompanhei os/as alunos/as em sala de aula, apoiando-os/as na organização visual das composições, na seleção de materiais e na construção de relações da imagem e da mensagem crítica.

Para além da dimensão técnica e compositiva, esta proposta destacou o potencial das Artes Visuais enquanto espaço de problematização social e de construção de pensamento crítico. A utilização da colagem, associada à apropriação e à reorganização de imagens provenientes dos *media*, permitiu aos/as alunos/as refletir sobre as representações, os estereótipos e os discursos presentes na cultura visual contemporânea. De igual modo, a atividade favoreceu a articulação entre a expressão individual e o posicionamento crítico, possibilitando a construção de respostas visuais diferenciadas a partir de um mesmo tema.

Apesar das potencialidades identificadas ao longo do desenvolvimento da proposta, a experiência permitiu também reconhecer alguns desafios inerentes à sua implementação. Em determinados momentos, observou-se a dificuldade de aprofundar criticamente algumas das problemáticas abordadas, uma vez que certos trabalhos tendiam a reproduzir imagens e discursos já amplamente disseminados pelos meios de comunicação, sem uma verdadeira desconstrução dos seus significados. Por outro lado, o tempo disponível para a discussão e a reflexão foi, por vezes, insuficiente face à complexidade dos temas em causa. Esta situação permitiu reconhecer que a abordagem de questões sociais em contexto educativo exige não só sensibilidade pedagógica, mas também a criação de espaços de diálogo mais prolongados, que possibilitem aos/as alunos/as questionar preconceitos, desenvolver o pensamento crítico e construir posicionamentos mais conscientes e fundamentados.

Os trabalhos realizados foram posteriormente expostos na escola, no âmbito das comemorações do Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres e do Dia Internacional dos Direitos Humanos. A exposição contribuiu para ampliar a visibilidade das produções dos/as alunos/as no espaço escolar, reforçando a ideia de que a prática pode assumir uma dimensão comunicativa e interventiva no contexto educativo e social.



5 | Exposição Desigualdade de género

4.2.1.2. Árvore de Natal

Todos os anos, a ESCCB mantém a tradição de construir a árvore de Natal da escola, como forma de assinalar a quadra festiva. Esta atividade é habitualmente, coordenada pelos/as professores/as do grupo de Artes Visuais, tendo no contexto de estágio, sugerido o convite para integrar este projeto.

A conceção e realização da árvore decorreram num ambiente criativo e colaborativo, envolvendo a articulação estreita entre todos/as os/as docentes participantes. Desde o planeamento da ideia inicial, à seleção dos materiais e à definição das etapas de execução, o trabalho decorreu de forma coletiva, permitindo observar a importância da partilha de decisões e da cooperação entre os/as intervenientes. Para a concretização da atividade, foi utilizada uma estrutura de madeira da árvore, a qual é reutilizada todos os anos. Esta estrutura foi revestida com película transparente e, no seu interior, foram colocados cabides de roupa cinzentos, proporcionando movimento à árvore. Foi também, instalado um foco de luz azul, no interior permitindo que a árvore ficasse iluminada de forma uniforme.

A participação na construção da árvore de Natal foi uma experiência enriquecedora, permitindo não só o desenvolvimento de competências criativas, mas também a criação de laços de colaboração e de confiança com os/as docentes do grupo. Foi igualmente uma oportunidade para demonstrar o meu trabalho de forma participativa e solidária, contribuindo para a dinâmica de interajuda durante todo o processo.



6 | Árvore de Natal

4.2.1.3. Exposição - Lembrança do Holocausto

No dia 27 de janeiro, assinalou-se o Dia Internacional em Memória da Vítimas do Holocausto. Neste âmbito, o grupo de Expressões, em articulação com a Biblioteca Escolar, organizou a exposição *We Rememeber*, apresentada na entrada da escola. A iniciativa procurou promover a reflexão sobre a memória histórica, sensibilizando os/as alunos/as para a importância da tolerância, da cidadania democrática e do respeito pelos direitos humanos.

No contexto da disciplina de Educação Visual, os/as alunos/as do 9ºano desenvolveram trabalhos inspirados em filmes sobre o Holocausto, nomeadamente *A Vida é Bela*, *A lista de Schindler* e *O Rapaz do Pijama às Riscas*. Através de desenhos, pinturas e composições visuais, exploraram diferentes formas de representar emoções, memórias e episódios associados a este acontecimento histórico, recorrendo a símbolos como as borboletas, frequentemente associadas às crianças vítimas do Holocausto e a ideias de liberdade, fragilidade e esperança. De igual modo, os/as alunos/os do 7ºD, desenvolveram trabalhos de xilogravura, produzindo impressões de borboletas em papel, onde o contraste entre a luz, a sombra e a textura reforçava visualmente a expressividade das composições.

Para além da dimensão técnica e estética, esta atividade afirmou o potencial das Artes Visuais enquanto meio de aproximação a temas históricos e humanitários complexos. A produção artística permitiu aos/as alunos/as estabelecer relações entre imagem, memória e emoção, favorecendo formas de envolvimento mais sensíveis e reflexivas face aos conteúdos abordados. Ao mesmo tempo, o recurso à criação visual contribuiu para tornar estes temas mais próximos da experiência dos/as alunos/as, possibilitando processos de interpretação e de expressão que ultrapassam a simples transmissão de informação histórica.

Porém, a implementação desta atividade também levantou algumas tensões e limitações. A abordagem de acontecimentos traumáticos, como o Holocausto, em contexto escolar implica cuidados éticos e pedagógicos, sobretudo no equilíbrio entre a sensibilização, a representação e a simplificação. Em determinados momentos, tornou-se evidente a dificuldade de aprofundar criticamente a complexidade histórica e política do tema dentro do tempo disponível e das características etárias dos/as alunos/as. Por outro lado, a utilização de imagens e símbolos amplamente associados ao Holocausto corre, por vezes, o risco de conduzir à repetição de representações estereotipadas ou emocionalmente consensuais, sem promover uma verdadeira problematização das causas, das consequências e das diferentes formas de violência e exclusão presentes na sociedade contemporânea.

Ainda assim, esta experiência permitiu compreender a importância de integrar temas relacionados com a memória, os direitos humanos e a cidadania no ensino das Artes Visuais, reconhecendo a prática artística como espaço de questionamento, de empatia e de construção da consciência crítica. A exposição dos trabalhos no espaço escolar contribuiu igualmente para ampliar o alcance da atividade, transformando a escola num lugar de partilha, de reflexão coletiva e de diálogo em torno de questões históricas e sociais que permanecem atuais.



4.2.1.4. (Des)Mascarar

O dia da escola, celebrado anualmente a 16 de março em memória do nascimento de Camilo Castelo Branco, decorreu este ano numa segunda-feira, mantendo o seu carácter festivo e simbólico. A atividade central foi o projeto *(Des)Mascarar*, que desafiou os/as alunos/as a realizar e a desenvolver máscaras e figurinos originais, subordinados ao tema: *Afinal o que importa é ...*, baseado no poema *Pastelaria* de Mário Casáriny. Embora a proposta incidisse sobretudo na criação visual e na exploração de diferentes formas de expressão artística, o poema remete para um contexto histórico e cultural marcado pela crítica à conformidade social e às limitações impostas durante o período da ditadura. Estes aspetos foram trabalhados pelos/as alunos/as noutras disciplinas do currículo, nomeadamente em História da Cultura e das Artes. Esta proposta procurou estimular a criatividade, a expressão individual e a capacidade de interpretação, permitindo aos/as alunos/as explorar ideias, símbolos e narrativas visuais de forma livre e experimental.

A preparação do evento decorreu num ambiente marcado pelo entusiasmo, pela cooperação e pela partilha de ideias. Os/as alunos/as organizaram-se em grupos, tomando decisões relativas aos materiais, às formas, às cores e às composições dos figurinos, com o acompanhamento e orientação dos/as docentes. Este processo permitiu explorar o trabalho colaborativo, a negociação de soluções e a construção coletiva dos projetos, promovendo simultaneamente as competências técnicas, criativas e relacionais.

O momento central da atividade foi o desfile público, realizado na avenida principal da cidade, que possibilitou a apresentação dos trabalhos à comunidade escolar e ao público em geral. Após o desfile, realizaram-se diferentes momentos de celebração, incluindo a entrega dos prémios, a atuação da banda *Camilibanda*, a projeção do vídeo “Eu sou Camilo”, o Boletim Cultural, a Fotografia Camiliana e o desfile de Mister e Miss Camilo. O dia terminou com um Porto de Honra, promovendo o convívio entre os participantes, os/as professores/as, funcionários/as e restantes elementos da comunidade educativa.

Durante esta atividade, participei no acompanhamento dos/as alunos/as em sala de aula, apoiando o desenvolvimento das máscaras e dos figurinos através de orientações, de sugestões e de partilha de ideias. Colaborei igualmente na preparação logística e no apoio ao desfile, contribuindo para a concretização do evento e para o acompanhamento dos grupos ao longo do processo.

Para além da dimensão festiva e performativa, esta atividade destacou o potencial da educação artística enquanto espaço de experimentação, de construção identitária e de relação com a comunidade. A criação das máscaras e dos figurinos permitiu aos/as alunos/as explorar processos criativos mais livres, articulando referências visuais, expressão corporal, imaginário simbólico e intervenção no espaço público. De igual forma, o desfile possibilitou conferir visibilidade ao trabalho desenvolvido em contexto escolar, reforçando o

reconhecimento social da produção artística dos/as alunos/as.

Todavia, a atividade também realçou algumas tensões e limitações inerentes a este tipo de eventos. Em determinados momentos, observou-se que a dimensão performativa e competitiva do desfile tendia a sobrepor-se ao aprofundamento conceptual e reflexivo das propostas, valorizando mais o impacto visual imediato do que os processos de investigação e de problematização associados ao tema. Por outro lado, apesar de aparente liberdade criativa, algumas produções acabavam por reproduzir referências visuais já cristalizadas pela cultura mediática ou por tendências estéticas dominantes, limitando, por sua vez, a construção de abordagens mais críticas ou experimentais.

Importa reconhecer, contudo, que estas situações não são inesperadas em iniciativas desta natureza, uma vez que o próprio formato do evento privilegia a comunicação visual rápida, a dimensão performativa e a exposição pública dos trabalhos. Ainda assim, esta constatação permite refletir sobre a possibilidade de introduzir estratégias complementares que favoreçam outras dinâmicas de participação, nomeadamente através da criação de momentos de apresentação, discussão ou fundamentação das propostas. Valorizando-se assim, não só o trabalho final, mas também os processos de pesquisa, de interpretação e de construção desenvolvidos pelos/as alunos/as.

Acresce ainda que a gestão do tempo e a necessidade de responder aos prazos de preparação condicionavam o acompanhamento individualizado dos processos criativos. Estas circunstâncias mostram a complexidade de conciliar a dimensão pedagógica com a dimensão pública e institucional das atividades escolares. Ainda assim, a experiência permitiu compreender a importância destas iniciativas enquanto espaços de envolvimento coletivo, de partilha e de aproximação entre a escola, os/as alunos/as e a comunidade, reforçando o papel das Artes Visuais na construção de experiências educativas e culturalmente participativas.





8 | Desfile (Des)Mascarar

4.2.1.5. Camilo gravado no Tempo e na Memória

Os/as alunos/as do 9ºE tiveram oportunidade de experimentar a técnica de gravura utilizando embalagens cartonadas, normalmente destinadas ao ecoponto, atribuindo-lhes uma nova função artística no contexto da disciplina de Oficina de Gravura. A utilização da técnica de *Tetrapark* permitiu explorar processos de impressão acessíveis e experimentais, aproximando os/as alunos/as de práticas relacionadas com a gravura contemporânea e, simultaneamente, promovendo uma reflexão sobre a reutilização de materiais e a sustentabilidade.

O tema proposto, “Camilo, gravado no tempo e na memória”, procurou incentivar os/as alunos/as a refletir sobre o legado de Camilo Castelo Branco enquanto patrono da escola, bem como sobre a capacidade das práticas artísticas para preservar memórias, narrativas e referências visuais. Através da gravação e impressão das matrizes, os/as estudantes desenvolveram composições visuais relacionadas com o universo simbólico e literário associado ao escritor, explorando diferentes possibilidades gráficas, texturas e contrastes. Os trabalhos foram posteriormente expostos no corredor da escola, no âmbito das celebrações do Dia do Patrono, a partir do dia 16 de março de 2026, permitindo a divulgação das produções junto da comunidade escolar.

Para além da dimensão técnica, esta atividade foi importante pela articulação entre a prática artística, a memória cultural e a valorização do património identitário da escola. O contacto com a gravura possibilitou os/as alunos/as experienciar processos de trabalho mais lentos, exigindo planeamento, precisão e atenção ao detalhe, contrariando, em certa medida, a lógica imediatista frequentemente associada à produção visual contemporânea. De igual modo, a reutilização de materiais do quotidiano permitiu reforçar a ideia de que a criação

artística pode surgir de recursos simples e acessíveis, promovendo a abordagem mais experimental e sustentável da prática artística.

Porém, a atividade também evidenciou algumas limitações e tensões. Em determinados casos, observou-se que a referência a Camilo tendia assumir uma dimensão mais ilustrativa e simbólica do que verdadeiramente reflexiva, centrando-se sobretudo na repetição de imagens associadas ao escritor e ao imaginário escolar em torno da sua figura. Esta situação levanta questões relativas ao modo como determinadas referências culturais e patrimoniais são abordadas no contexto educativo, correndo-se, por vezes, o risco de reforçar representações cristalizadas sem promover uma problematização mais aprofundada sobre o seu significado.

Por outro lado, a própria técnica da gravura apresentou desafios relacionados com o tempo de execução, a complexidade do processo e o domínio técnico exigido aos/as alunos/as. As dificuldades na incisão das matrizes, no controlo da tinta e na impressão revelaram, em alguns momentos, frustração perante os resultados inesperados ou tecnicamente imperfeitos. Ainda assim, estas dificuldades assumiram-se também como oportunidades de aprendizagem, permitindo compreender o erro, a repetição e a reformulação como partes integrantes do processo criativo.



9 | Gravura tetrapak - Camilo

4.2.1.6. Caos Poético – After Emir Kusturica

Durante este projeto, os/as alunos/as do 10º ano foram desafiados/as a criar ilustrações inspiradas no filme *Gato Preto, Gato Branco*, de Emir Kusturica. A proposta teve início com a visualização coletiva do filme, seguida de um momento de discussão em sala de aula, no qual os/as alunos/as puderam partilhar interpretações e refletir sobre alguns dos seus aspetos visuais, narrativos e simbólicos. Este momento permitiu explorar características marcantes da obra, nomeadamente, a fusão entre o realismo e a fantasia, o exagero, o humor e o caos que atravessaram o universo cinematográfico do realizador. A proposta procurou assim, explorar o universo visual e narrativo de Kusturica, permitindo aos/as alunos/as

desenvolver abordagens gráficas livres e expressivas, enquanto contactavam, de forma indireta, com referências associadas à cultura cigana.

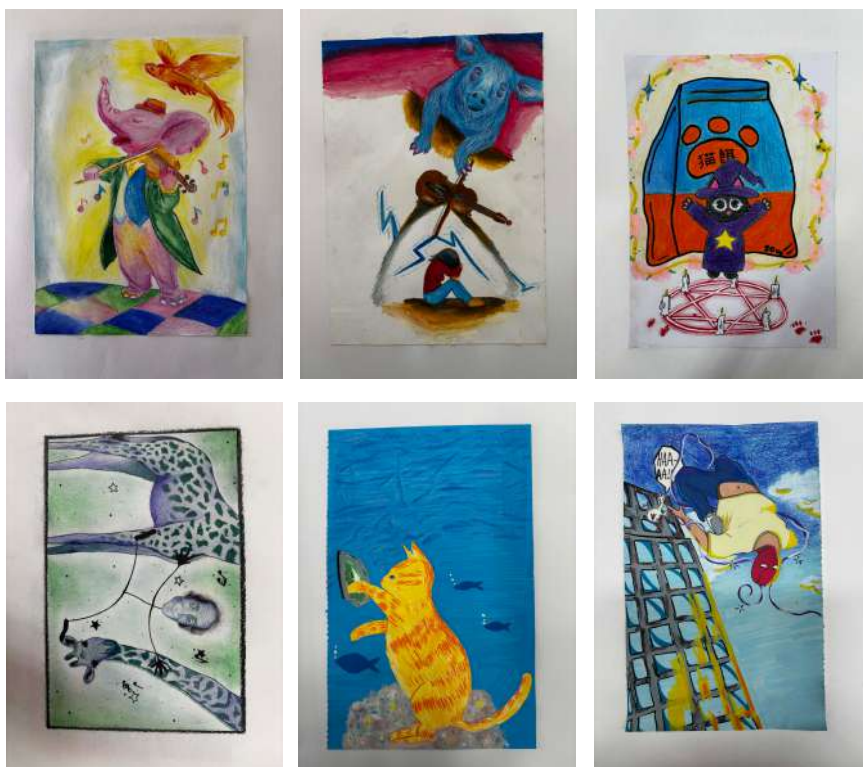
O trabalho foi inicialmente desenvolvido em folhas A5, que depois foram coladas em folhas A3. Embora os/as alunos/as pudessem utilizar diferentes materiais riscadores, destacou-se sobretudo o uso de canetas de cor e os marcadores, materiais que permitiram maior intensidade cromática. Ao longo do processo, acompanhei os/as discentes em sala de aula, apoiando a organização das ideias, as decisões compositivas e as escolhas técnicas, incentivando simultaneamente a experimentação e a construção de soluções visuais.

Os trabalhos produzidos foram posteriormente expostos na biblioteca escolar, permitindo dar visibilidade às ilustrações desenvolvidas e promover a valorização da diversidade cultural no espaço educativo. A exposição possibilitou ainda estabelecer relações entre o cinema, a educação artística e o contexto escolar, contribuindo para ampliar os referenciais visuais e culturais dos/as alunos/as.

Para além da dimensão estética e técnica, esta atividade foi interessante pela forma como estimulou processos criativos mais espontâneos, intuitivos e menos condicionados por estruturas rígidas de representação. O contacto com a linguagem visual de Emir Kusturica permitiu aos/as estudantes explorar ilustrações mais dinâmicas, expressivas e fragmentadas, valorizando o excesso, o contraste e a sobreposição de elementos visuais. Neste sentido, o projeto favoreceu a liberdade interpretativa e a construção de respostas visuais singulares, contrariando abordagens excessivamente normativas frequentemente presentes no ensino artístico.

Apesar do interesse e do envolvimento demonstrados pelos/as alunos/as, a atividade suscitou também algumas questões que merecem reflexão crítica. A aproximação à cultura cigana através da estética cinematográfica de Kusturica levantou questões relacionadas com a representação cultural e o estereótipo. Embora o filme constitua uma referência visual rica e expressiva, a sua abordagem tende a construir uma visão romantizada e caótica da cultura cigana, centrada em determinados imaginários visuais e narrativos. Neste contexto, tornou-se evidente a necessidade de problematizar criticamente as referências mobilizadas evitando que os/as alunos/as reproduzissem representações simplificadoras ou estereotipadas sem reflexão sobre a complexidade histórica, social e cultural associada a estas comunidades.

Por outro lado, verificou-se que alguns/as alunos/as sentiram dificuldades em equilibrar liberdade criativa e organização compositiva, conduzindo, em certos casos, a propostas visualmente dispersas ou excessivamente dependentes de imagens de referências apresentadas. Esta situação realçou a importância do acampamento pedagógico na mediação entre a experimentação e a intencionalidade visual, nomeadamente em propostas que privilegiem processos abertos e expressivos.



10 | Composições Visuais

4.2.1.7. Projeto “Ágora”

Terminado o segundo período e com o início do terceiro, iniciou-se uma nova fase do trabalho pedagógico, centrada na planificação e na preparação da exposição final de ano letivo, o projeto “Ágora”. Esta iniciativa, dirigida à comunidade, desempenha um papel importante na divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes do curso de Artes Visuais do ensino secundário ao longo de todo o ano.

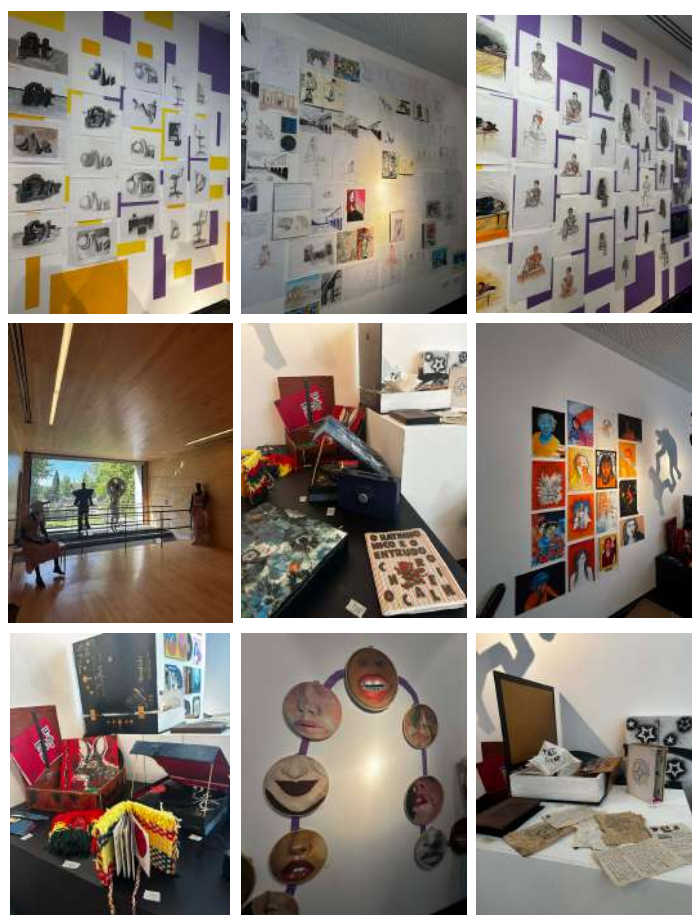
O projeto tem vindo a ser realizado de forma contínua desde 2010, tendo surgido da iniciativa dos/as alunos/as com o objetivo de criar um espaço de apresentação pública das suas produções. Ao longo dos anos, a exposição consolidou-se no contexto escolar e local, passando, a partir da segunda edição, a decorrer no Museu da Vila Velha, em Vila Real. Este espaço permite uma maior aproximação ao público e valoriza a apresentação dos trabalhos. A designação “Ágora”, de origem grega, remete para um espaço de encontro, de diálogo e de partilha de ideias, refletindo os objetivos do projeto.

Na edição deste ano letivo, a exposição esteve patente entre o dia 23 de abril e o dia 31 de maio de 2026. A sua preparação envolveu diversas etapas, desde a conceção gráfica até à organização do espaço expositivo. Na disciplina de Oficina de Multimédia B, os/as alunos/as do 12ºano foram responsáveis pela criação do cartaz de divulgação. Estes/as mesmos/as

alunos/as na Oficina de Projeto desenvolveram maquetas que serviram de base para a organização dos trabalhos no espaço. Estas propostas apresentaram soluções distintas, promovendo uma abordagem mais participativa e criativa no processo da montagem.

A organização do espaço foi realizada em grupos, com base nas propostas previamente elaboradas pelos/as alunos/as. Este processo exigiu a articulação entre a planificação e a execução, contribuindo para o desenvolvimento de competências como o trabalho colaborativo, a organização e a resolução de problemas no contexto prático. A inauguração teve lugar no Museu da Vila Velha, reunindo os/as alunos/as, os/as docentes e a comunidade num momento de partilha e de valorização do trabalho realizado.

Integrada no Plano Anual de Atividades da escola, esta iniciativa é dinamizada anualmente pelos/as alunos/as de Artes Visuais, em articulação com os/as docentes, funcionando como um espaço de divulgação das aprendizagens adquiridas. Para além da exposição dos trabalhos, o projeto incluiu outras atividades, como performances, momentos musicais e palestras. Esta diversidade de ações contribui para um projeto de carácter interdisciplinar, na qual se cruzam várias formas de expressão e de participação.



II | Exposição “Ágora

4.3. Unidade Didática – “Máscaras em Movimento”

4.3.1. Proposta de Trabalho

Após o período inicial de observação e acompanhamento das turmas, da disciplina de Desenho A, procedeu-se à seleção da turma do 11ºH, composta por 14 alunos/as, para o desenvolvimento da presente Unidade Didática (UD). Esta decisão resultou de um processo de análise que considerou, simultaneamente, as características do grupo, a adequação dos conteúdos curriculares previstos para o segundo período e a disponibilidade demonstrada pelo professor cooperante para permitir o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com relativa autonomia pedagógica.

A dimensão reduzida da turma foi um fator favorável ao acompanhamento individualizado dos/as alunos/as e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas centradas no processo criativo. Durante o período de observação inicial, foi possível verificar neste grupo um conjunto de características que se revelaram determinantes para a implementação da proposta didática. Tratava-se de alunos/as, maioritariamente com elevado nível de responsabilidade, um forte sentido de compromisso com o trabalho e uma postura exigente em relação aos resultados alcançados. Muitos dos/as estudantes manifestavam ainda objetivos académicos e profissionais claros na área das Artes Visuais, demonstrando interesse em prosseguir estudos superiores no domínio artístico. Este contexto mostrou-se, portanto, estimulante, favorecendo a implementação de propostas pedagógicas que exigissem experimentação, reflexão crítica e autonomia criativa.

No que diz respeito ao plano curricular da disciplina, estavam previstas para o segundo período várias Unidades de Trabalho (UT), nomeadamente a UT4 - Desafios d'Arte, a UT5 - Exploração da cor, a UT6 - Projeto (Des)Mascarar e a UT7 – realização de um trabalho de curta duração. Após uma reflexão e diálogo com o professor cooperante, optou-se por desenvolver a unidade dedicada à exploração da cor, articulando-a com a criação de um livro de artista. Embora este formato estivesse inicialmente previsto para ser trabalhado no primeiro período, verificou-se que as restantes unidades já se encontravam bastante estruturadas e com orientações metodológicas previamente definidas.

A definição do tema da unidade decorreu de um diálogo construtivo com o professor cooperante, mas também de uma motivação pessoal relacionada com a valorização do Património Cultural Imaterial da região de Trás-os-Montes, de onde sou natural. A escolha da tradição dos Caretos de Podence, associada ao ritual do Entrudo Chocalheiro e reconhecida pela UNESCO como Património Cultural Imaterial da Humanidade, surgiu do reconhecimento da riqueza simbólica, visual e performativa desta manifestação cultural (UNESCO, 2003). As máscaras expressivas, os trajes coloridos compostos por franjas de lã, o som característico dos chocalhos e o movimento enérgico das figuras são elementos de grande intensidade visual e estética, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração no

contexto da prática artística e do ensino do desenho.

A integração deste tema no contexto de sala de aula procurou, assim, aproximar os/as alunos/as de uma tradição cultural enraizada no território português, promovendo simultaneamente a exploração dos conceitos fundamentais do desenho como a cor, o gesto, o movimento, o ritmo visual e a expressividade gráfica. Para além do seu potencial plástico, esta proposta permitiu introduzir no processo de ensino-aprendizagem uma dimensão cultural e identitária, incentivando os/as alunos/as a refletirem sobre o papel das tradições na construção da memória coletiva e da identidade cultural.

Neste contexto, reconhece-se que a integração do património cultural na esfera artística representa um fator essencial para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da cultura dos/as alunos/as. A Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da UNESCO (2003), destaca a importância da valorização e da transmissão das tradições culturais, reconhecendo-as como elementos fundamentais para a preservação dos saberes, das práticas, dos valores e das identidades coletivas. Ao trazer estas manifestações para o contexto educativo, a escola contribui não só para a sua salvaguarda, mas também para a construção de uma compreensão mais crítica e informada da diversidade cultural.

A valorização do património cultural no ensino das Artes Visuais encontra-se sustentada por diversos contributos da educação artística, que defendem a articulação entre a experiência, a cultura e a criação como elementos fundamentais para a construção de aprendizagens que permitam aos/as alunos/as compreender, interpretar e relacionar criticamente os referenciais culturais com as suas próprias experiências. Neste sentido, Dewey (1934) considera que a aprendizagem adquire maior relevância quando surge da experiência vivida, permitindo estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a realidade dos indivíduos. As práticas artísticas assumem, assim, um papel privilegiado na interpretação do mundo e na atribuição de sentidos à experiência, favorecendo uma participação mais ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. De forma complementar, Eisner (2002) destaca o papel da educação artística no desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento crítico, argumentando que estas capacidades ampliam as formas de perceção e de compreensão da realidade.

Por sua vez, Barbosa (2012) salienta a importância de articular a produção artística, a apreciação estética e a contextualização cultural, defendendo uma educação artística que promova ao mesmo tempo, a criação e a reflexão crítica sobre os contextos históricos e sociais das imagens. Também Hernández (2000) atribui destaque à cultura visual enquanto campo de construção do conhecimento, destacando a necessidade de desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de interpretar criticamente os símbolos, as representações e os discursos visuais presentes na sociedade contemporânea.

Deste modo, a integração do património cultural no ensino das Artes Visuais

ultrapassa uma lógica meramente conservacionista, assumindo-se como uma oportunidade para promover aprendizagens que incentivam a compreensão, a reflexão e a apropriação crítica dos referenciais culturais. A tradição dos Caretos, enquanto manifestação do Património Cultural Imaterial português, é um exemplo rico para este tipo de abordagem pedagógica, na medida em que articula a memória, a identidade, o simbolismo e a expressão artística, possibilitando aos/às alunos/as compreender e reinterpretar criticamente o património através da criação visual.

Foi com base nestes pressupostos que se delineou a Unidade Didática “Máscaras em Movimento”, concebida para uma duração de 18 tempos letivos de 50 minutos. A proposta procurou articular os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A com os documentos orientadores do sistema educativo português, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017). Neste sentido, pretendeu-se promover competências relacionais com o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística, a autonomia, a comunicação e a consciência cultural. Através da observação, da investigação e da recriação visual dos Caretos de Podence, procurou-se proporcionar aos/às alunos/as experiências de aprendizagem que relacionassem os conteúdos disciplinares com a realidade cultural envolvente, favorecendo uma compreensão mais ampla do património enquanto elemento rico, dinâmico e sujeito a múltiplas interpretações contemporâneas.

A planificação da unidade teve igualmente como referência as Aprendizagens Essenciais de Desenho A (Direção-Geral da Educação, 2018), estruturando-se em torno dos três domínios de aprendizagem que as constituem: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Através desta organização, procurou-se assegurar uma abordagem equilibrada entre a aquisição de conhecimentos, a análise crítica de referências visuais e a produção artística, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, expressivas e reflexivas ao longo de todo o processo de trabalho.

Partindo destes pressupostos curriculares e pedagógicos, procedeu-se à elaboração da planificação da unidade didática, tendo em conta as características específicas da turma, o nível de empenho demonstrado pelos/as alunos/as e o ritmo de desenvolvimento dos trabalhos nas aulas anteriores. A adaptação do planeamento às necessidades do grupo foi considerada fundamental para assegurar a eficácia da proposta pedagógica, permitindo ajustar o grau de complexidade das atividades às capacidades e aos interesses dos/as alunos/as.

A proposta de trabalho centrou-se na criação de um livro de artista inspirado na tradição dos Caretos de Podence, entendido como um objeto artístico sequencial que permitisse articular imagem, ritmo visual e narrativa. Mais do que um simples suporte formal, o livro de artista foi encarado como um espaço de experimentação plástica e conceptual, onde os/as alunos/as puderam investigar visualmente elementos característicos desta

manifestação cultural, como a máscara, o movimento do corpo, a expressividade gestual e a intensidade cromática dos trajes tradicionais.

Ao longo do processo, procurou-se incentivar uma abordagem pessoal e interpretativa do tema, valorizando a exploração de diferentes técnicas, materiais e linguagens visuais. Deste modo, a proposta procurou integrar o estudo da tradição cultural no currículo de forma ativa e criativa, promovendo a apropriação crítica do tema pelos/as alunos/as e a construção de uma narrativa visual.

A planificação da unidade didática, bem como os critérios de avaliação utilizados, encontram-se apresentados nos apêndices do presente relatório (I e II), estabelecendo um suporte fundamental para a análise do percurso de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do estágio. A proposta de trabalho apresentada aos/as alunos/as está representada na imagem 12, onde é possível observar a estrutura conceptual do projeto e as orientações fornecidas para o desenvolvimento do livro de artista.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco

Departamento de Expressões | Desenho A | 1º ano

2025/2026

ESCOLA

CAMILO

CASTELO BRANCO

Proposta de Trabalho:

Máscaras e Movimento

Conceito | O projeto propõe a criação de um livro de artista que traduz visualmente a energia, a cor e o movimento das figuras tradicionais dos Caretos de Podence, Símbolos do Património Imaterial Transmontano (UNESCO). Inspirados nas formas, nos gestos e nas cores destas personagens, os alunos desenvolverão uma sequência de composições visuais que reinterpretem a tradição em linguagem contemporânea, articulando a observação, a expressão, a pesquisa e a criação pessoal.



"A arte não reproduz o visível, torna visível o invisível."
(Paul Klee, 1920)

Tema | Caretos de Podence: Tradição, Movimento e Cor

Objetivo | Criar um objeto artístico sequencial que reinterprete, de forma pessoal e expressiva, a tradição dos Caretos de Podence, explorando o movimento, a máscara, o corpo, a cor e o ritmo, a partir da observação, da experimentação gráfica e da reflexão crítica.

Metodologia de Trabalho

- Visita de estudo:** Participa na visita de estudo à aldeia de Podence, Macedo de Cavaleiros. Recolhe: desenhos rápidos (linhas de movimento, estudos do corpo); registos sonoros ou escritos (ritmo, chocalhos, ambiente); texturas, padrões e detalhes dos trajes; observações das máscaras e gestualidade dos Caretos.
Estes materiais constituem a base visual do projeto.
- Visualização do filme "Máscaras"**
Assiste ao filme "Máscaras" (1976) de Noémia Delgado, que documenta tradições transmontanas, incluindo rituais, celebrações, gestos e máscaras.
Durante a visualização regista: tipos de movimento e ritmos corporais; elementos simbólicos; texturas, cores e detalhes visuais; relação entre corpo, espaço e máscara; fragmentos significativos que possam ser explorados graficamente.
- Mural coletivo – Introdução ao projeto**
Após a visualização do filme, a turma realizará um mural coletivo que funcionará como síntese visual e introdução ao projeto individual do livro de artista.

Objetivos do mural:

- Partilhar e cruzar os esboços feitos durante a visita e o filme.
- Representar graficamente a tradição do Entrudo Chocalheiro.
- Explorar linhas de movimento, ritmos, gestos e símbolos.
- Crear uma composição conjunta que transmita energia, cor e identidade cultural.
- Estabelecer pontas visuais para o desenvolvimento do livro de artista.
- Trabalhar a linha temporal da tradição:
 - Passado: rituais ancestrais, práticas comunitárias, máscaras antigas e simbologias tradicionais.
 - Presente: elementos contemporâneos, novas leituras culturais, significados atuais dos Caretos.

1

- Integrar a pesquisa visual e conceptual sobre a história, a evolução e a simbologia do Entrudo Chocalheiro (máscaras, trajes, cores, mitos, território).

Nota: O mural coletivo assume um papel introdutório e estruturante do projeto, funcionando como síntese visual e ponto de partida para o livro de artista individual. Não é avaliado como um produto final autónomo, integrando a avaliação do processo, da participação e da metodologia de trabalho.

Materiais: Papel de grande formato (cenário ou Kraft); marcadores, grafite, carvão, tinta; recortes e colagens dos desenhos individuais; texturas recolhidas (fotografias, padrões tradicionais); impressões da pesquisa visual (referências históricas, máscaras antigas, imagens do filme, registo da visita).

4. Estudos e esboços

Em folha A4 ou A5, realiza:

- Desenhos de observação: Máscaras, trajes, objetos rituais, texturas e padrões.
- Desenhos de movimento/gesto: Linhas rápidas, trajetórias, energia do corpo em ação; representação do movimento contínuo e sequencial.
- Desconstruções visuais: Fragmentação; repetição; ampliação de detalhes; distorção gráfica; sobreposições.
- Exploração da cor: Paletas inspiradas nos trajes tradicionais; cores complementares e contrastes; ritmo cromático e intensidade; exploração simbólica da cor.

5. Projeto do livro de artista

Constitui um produto final do projeto e deverá ser entendido como um objeto artístico e comunicativo. Mais do que um conjunto de exercícios, deve organizar visualmente o percurso desenvolvido, articulando observação, experimentação, reflexão e expressão pessoal.

- Desenvolve um protótipo (maqueta) e define.

- Formato (A5-A4), tipo de livro (livre).
- Número de páginas (mínimo 6).
- Sequência visual/narrativa.
- Técnicas a explorar (grafite, tinta-da-china, aguarela, colagem, marcador, etc.)
- Conceito central (movimento, máscara, som, cor, gesto, tradição vs contemporâneo).

6. Execução do livro de artista

O livro deverá incluir:

- Desenho de observação.
- Desenho gestual.
- Colagem e textura.
- Explorações cromáticas.
- Fragmentos visuais do mural, da visita e do filme
- Texto opcional (palavras, sons, memórias, notas sensoriais).

Nota: A organização das páginas deverá revelar coerência visual e narrativa, evidenciando escolhas conscientes ao nível da forma, da cor, do ritmo e do movimento.

Identificação obrigatória: nome, nº, turma e data

7. Apresentação final

- Apresentação final do livro de artista (oral e visual), integrando uma reflexão sobre o processo, as referências e as opções realizadas.
- A reflexão poderá assumir a forma de um relatório breve ou de um suporte escrito/visual articulado com a apresentação.

Materiais | Papel cavaleiro/aguarela, papel cenário ou Kraft; lápis, carvão, caneta, marcadores; aguarelas, tintas, lápis de cor; tesoura, cola, elementos para colagem; registos da visita e do filme; entre outros.

Duração | 18 tempos

Entrega e apresentação | 26 de fevereiro

12 | Proposta de Trabalho – Unidade Didática

4.3.2. Descrição/processo

A proposta de trabalho desenvolvida no âmbito desta unidade didática estruturou-se segundo uma metodologia projetual, organizando-se em diferentes fases que permitiram aos/as alunos/as desenvolver um processo de aprendizagem progressivo. Articulando a observação, a investigação, a experimentação e a criação artística, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de desenvolver progressivamente a compreensão da tradição dos Caretos de Podence e transformá-la em matéria de exploração visual no contexto da disciplina de Desenho A.

Esta organização didática procurou valorizar o processo de trabalho, entendendo a criação como um percurso composto por momentos de observação, de análise, de

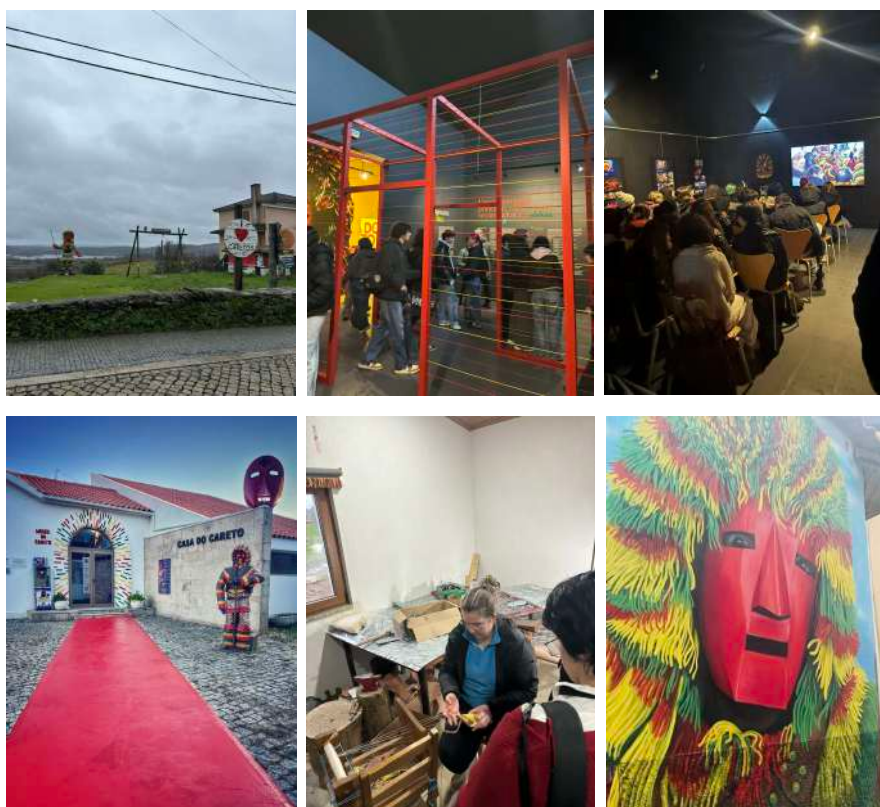
experimentação, de reflexão e de reformulação. Tal perspetiva encontra fundamento nas ideias de Dewey (1934), que defende que a aprendizagem artística se constrói a partir da experiência, permitindo estabelecer relações entre o conhecimento escolar e o mundo vivido. Para o autor, a educação artística não deve ser entendida apenas como objeto final, mas como uma forma de experiência que integra a percepção, a emoção e o pensamento. Esta valorização do processo encontra igualmente correspondência em abordagens contemporâneas da educação artística que defendem a aprendizagem através da investigação e da resolução de problemas. Neste sentido, Efland (2002) refere que a criação artística envolve processos de exploração, de interpretação e de produção de conhecimento, nos quais os/as alunos/as mobilizam saberes, referências e experiências para desenvolver formas próprias de compreender e de representar a realidade. Também Sullivan (2010) destaca o potencial da prática artística enquanto forma de investigação, sublinhando que o conhecimento pode surgir do próprio processo de criação, através da experimentação, da reflexão e da tomada de decisões. Assim, mais do que alcançar um resultado, procurou-se proporcionar aos/as alunos/as um processo de aprendizagem centrado na descoberta, na reflexão sobre a experiência e na exploração das possibilidades expressivas do desenho.

A primeira etapa consistiu na realização de uma visita de estudo à aldeia de Podence, no concelho de Macedo de Cavaleiros, local onde se desenvolve a tradição dos Caretos e onde se celebra o Entrudo Chocalheiro. Esta atividade foi pensada como um momento importante para aproximar os/as alunos/as e o património cultural abordado, permitindo-lhes observar diretamente os elementos materiais e simbólicos da tradição.

Antes da concretização da visita de estudo, foi necessário proceder à elaboração de toda a documentação e organização burocrática inerente a este tipo de atividades pedagógicas. Neste sentido, foi preparada uma planificação detalhada da visita, na qual se definiu o programa da atividade, o local a visitar, as turmas envolvidas, nomeadamente as turmas do 10º e 11º anos do curso de Artes Visuais, no âmbito da disciplina de Desenho A, com indicações dos horários de saída e de chegada à escola. Neste documento foram igualmente definidos os custos associados à deslocação, os objetivos gerais da atividade, os materiais necessários, os critérios de avaliação e a identificação dos/as professores/as responsáveis pela organização e acompanhamento da visita. Importa referir que este documento teve de ser previamente subtido e aprovado em Conselho Pedagógico, integrando-se no Plano Anual de Atividades (PAA) da escola, conforme os procedimentos institucionais estabelecidos para a realização das atividades educativas fora do espaço escolar. Toda esta documentação encontra-se anexada nos apêndices (III) do presente relatório, mostrando o registo do processo da planificação e da organização da atividade.

Paralelamente, foi também elaborada e distribuída uma autorização dirigida aos/as encarregados/as de educação (EE), de modo a garantir que estes tivessem conhecimento da

realização da visita de estudo e pudessem autorizar a participação dos/as respetivos/as educandos/as. Este documento encontra-se igualmente anexado nos apêndices do relatório (IV), permitindo consultar o modelo utilizado no processo de comunicação com as famílias. Este procedimento assegura o cumprimento das normas institucionais e administrativas associadas à realização das atividades pedagógicas fora do espaço escolar, garantindo simultaneamente a comunicação com as famílias e a segurança dos/as alunos/as envolvidos/as.



13 | Visita de estudo

Durante a visita, os/as alunos/as tiveram oportunidade de conhecer diferentes espaços relacionados com esta manifestação cultural, nomeadamente o Museu do Careto, onde se encontram expostas diversas máscaras tradicionais e registos históricos da tradição, os/as alunos/as também assistiram a dois vídeos sobre o ritual da tradição; a oficina de produção dos fatos e das máscaras, onde foi possível compreender o processo artesanal da construção dos trajes, tivemos a demonstração da produção da máscara e do traje pela artesã Sofia Pombares; e ainda diversos murais urbanos presentes na aldeia, que reinterpretam visualmente a figura dos Caretos no espaço público.

O contacto direto com estes elementos foi importante, permitindo aos/às estudantes observar de perto os materiais, as texturas e as cores que caracterizam os trajes tradicionais. As franjas de lã em tons intensos de vermelho, verde e amarelo, a expressividade das máscaras de cabedal ou de latão, bem como o som dos chocalhos, representam elementos

de forte impacto sensorial e visual. Estes aspetos foram posteriormente explorados no trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as.

Durante a visita, foi solicitado aos/às estudantes que realizassem registos no diário gráfico, incluindo notas escritas, esboços rápidos e observações visuais. Estes registos tinham como objetivo captar elementos essenciais da experiência, tais como o movimento dos caretos, as formas das máscaras ou os padrões cromáticos dos trajes. O diário gráfico funcionou, assim, como um espaço de observação, de recolha de informação e de experimentação inicial, assumindo um papel importante no desenvolvimento posterior do projeto artístico.

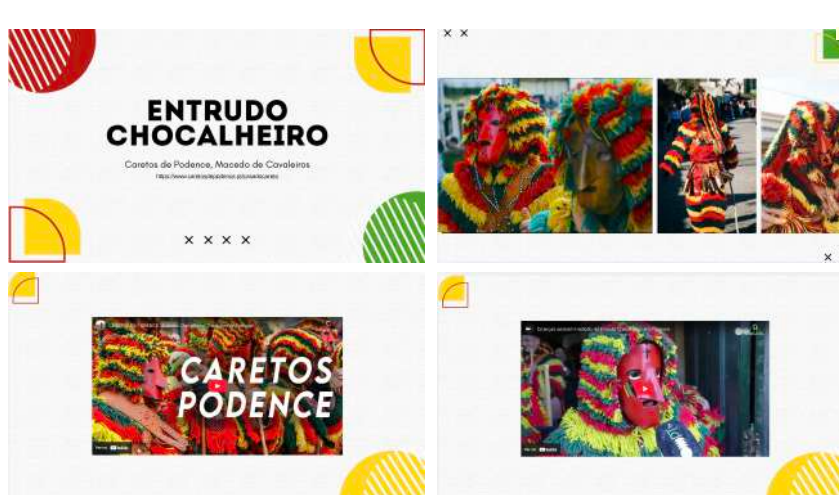
A integração da visita de estudo enquanto recurso pedagógico fundamenta-se na importância atribuída à experiência direta e ao contacto como o património como formas privilegiadas de aprendizagem. Neste sentido, Hooper-Greenhill (2007) defende que os contextos culturais e patrimoniais são espaços educativos capazes de promover processos de observação, de interpretação e de construção de conhecimento através da interação com objetos, lugares e práticas culturais. De forma a complementar, Falk e Dierking (2013) sublinham que as aprendizagens realizadas em contextos não formais tendem a adquirir maior significado quando resultam da experiência vivida, contribuindo para o envolvimento ativo dos/as participantes e a criação de ligações entre os conhecimentos escolares e as experiências pessoais.

No âmbito da educação artística, Freedman (2003) destaca a importância da observação e da análise de referências culturais reais para o desenvolvimento da literacia visual e da capacidade de atribuição de significado às imagens. Assim, o contacto com os Caretos de Podence, permitiu aos/às alunos/as ultrapassar uma compreensão meramente descritiva da tradição, possibilitando uma aproximação mais sensorial, contextualizada e crítica, que se destacou fundamental para a construção das propostas visuais desenvolvidas posteriormente.

As notas de campo elaboradas após a realização desta atividade confirmam o impacto positivo desta experiência, destacando o envolvimento e a curiosidade demonstrados pelos/as alunos/as perante os elementos da tradição. A visita permitiu, deste modo, um momento de aprendizagem situada, no qual o património cultural assumiu um papel ativo enquanto recurso pedagógico, promovendo uma relação mais próxima entre os/as alunos/as e os conteúdos abordados.

Não obstante, e considerando que nem todos/as os/as alunos/as puderam participar nesta atividade, tornou-se necessário implementar estratégias complementares que garantissem a equidade no acesso à experiência de aprendizagem. Neste sentido, na aula subsequente, procedeu-se à projeção de um vídeo documental sobre o ritual do Entrudo Chocalheiro. Este recurso permitiu aos/às alunos/as o contacto com os principais elementos

simbólicos, visuais e performativos associados à tradição dos Caretos de Podence. Ao mesmo tempo, proporcionou aos/as restantes uma oportunidade de consolidação e de aprofundamento das aprendizagens previamente realizadas, reforçando a compreensão dos aspetos mais relevantes observados no contexto real.



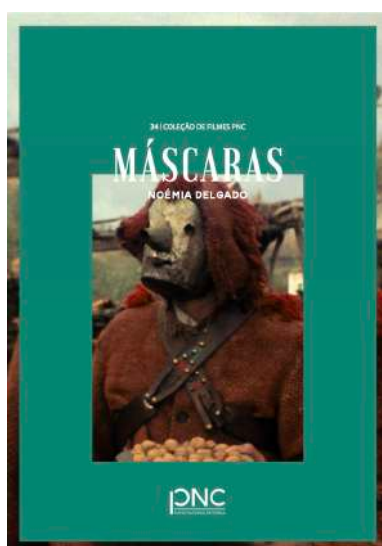
14 | Apresentação – Entrudo Chocalheiro

Seguidamente, proporcionou-se um momento de partilha e de reflexão em contexto de sala de aula, no qual os/as alunos/as foram convidados/as a expressar as suas perceções relativamente à experiência vivenciada durante a visita de estudo. Este momento foi fundamental não só para aferir o impacto pedagógico da atividade, mas também para compreender de que modo a experiência contribuiu para o alargamento do reportório cultural dos/as estudantes e para a construção de novos significados em torno do património observado. Entre os testemunhos recolhidos, destaca-se o de uma aluna que referiu que “estas visitas dão para perceber/conhecer novas culturas” (Notas de campo, fevereiro, 2026). Esta observação demonstra a forma como o contacto direto com contextos culturais distintos pode favorecer o desenvolvimento da curiosidade, da abertura à diversidade e da compreensão do património enquanto expressão de identidades coletivas.

A importância destes momentos de reflexão é reconhecida por diversas perspetivas contemporâneas da educação, que destacam o papel da análise da experiência na compreensão e na reelaboração dos processos vividos. Schön (1983) destaca a importância da reflexão sobre a ação como elemento central na construção do conhecimento profissional, defendendo que a aprendizagem se aprofunda quando os sujeitos analisam criticamente as situações que experienciam. De igual modo, Falk e Dierking (2013) argumentam que as experiências desenvolvidas em contextos culturais adquirem maior relevância educativa quando são acompanhadas por processos de interpretação e de partilha, permitindo estabelecer relações entre o vivido e os conhecimentos prévios dos/as participantes. Neste

sentido, a discussão realizada em sala de aula afirmou-se como uma etapa essencial do processo pedagógico, possibilitando transformar a experiência da visita num momento de aprendizagem reflexiva.

Com o intuito de aprofundar a compreensão da tradição em estudo, recorreu-se à articulação com o documentário *Máscaras*, de Noémia Delgado, de 1976, promovendo uma mediação entre a experiência direta vivenciada na visita de estudo e uma aproximação mais interpretativa e contextualizada. Este momento foi pertinente ao possibilitar o acesso a dimensões simbólicas associadas à denominada “festa dos rapazes”, contribuindo para uma leitura mais informada e crítica da manifestação cultural (Hernández (2000). A cultura visual e as narrativas culturais são especialmente importantes na construção de conhecimento, para que haja a necessidade de desenvolver nos/as alunos/as competências de interpretação crítica dos sistemas simbólicos que estruturam a sua realidade social (Hernández (2000).



15 | Documentário *Máscaras*

Concluída esta fase de enquadramento e de problematização, realizou-se a organização da turma em dois grupos de trabalho, com vista à elaboração de murais coletivos. Com base nas informações recolhidas ao longo das diferentes etapas, os/as alunos/as foram desafiados/as a estruturar e a traduzir o conhecimento adquirido através de uma representação visual. Esta estratégia traduziu-se num instrumento de mediação cognitiva, facilitando a organização, a hierarquização e a apropriação dos conteúdos, enquanto sustentava a transição para a fase do trabalho individual, concretizada na realização do livro de artista.

Neste contexto, a elaboração dos murais pode ser compreendida à luz da abordagem triangular proposta por Barbosa (2012), que defende a articulação entre a produção artística, a leitura das imagens e a contextualização cultural como dimensões fundamentais do ensino

das artes visuais. Ao mobilizar conhecimentos construídos ao longo da visita de estudo, das discussões em sala de aula e da análise de referências visuais, os/as alunos/as foram levados/as a relacionar informação, interpretação e criação, aprofundando a compreensão dos conteúdos abordados.

O desenvolvimento dos murais coletivos foi um momento determinante no percurso da unidade didática, permitindo a consolidação e a reorganização dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores. Através desta prática os/as alunos/as foram capazes de transformar a informação recolhida em linguagem visual, estabelecendo relações entre os elementos formais, simbólicos e culturais. A variedade de abordagens registadas mostrou uma abertura à experimentação, refletida na aplicação de múltiplas técnicas, materiais e soluções compositivas, resultando em produções coerentes e conceptualmente sólidas.

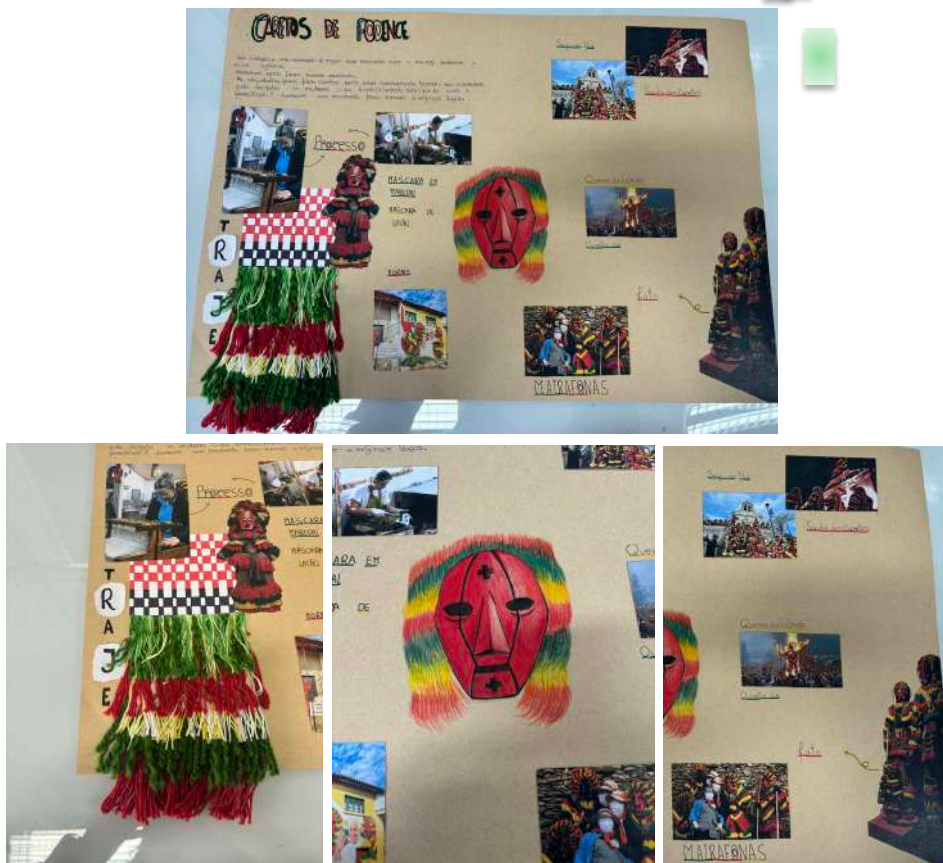
Paralelamente, o trabalho colaborativo configurou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências interpessoais, nomeadamente ao nível da comunicação, da partilha de perspetivas e da tomada de decisões em conjunto. Embora se tenham verificado diferentes níveis de envolvimento dos/as alunos/as, foi possível identificar uma evolução nas interações colaborativas, refletida na construção gradual de consensos e na articulação de soluções visuais partilhadas.

Importa ainda destacar a relevância da imprevisibilidade no processo criativo. Durante a finalização de um dos murais, a introdução de um erro ortográfico no trabalho gerou alguma frustração num dos grupos. Contudo, a situação foi resolvida através da intervenção plástica que integrou o erro na composição, restabelecendo a coerência visual do trabalho. Este momento demonstrou a capacidade dos/as alunos/as para adaptar, repensar e encontrar soluções criativas perante as dificuldades.

Deste modo, esta etapa não se limitou à produção de um trabalho coletivo, resultando num espaço de experimentação e de aprendizagem. Os murais funcionaram como um suporte de organização visual das ideias, preparando os/as alunos/as para o desenvolvimento do trabalho individual.



16 | Mural – grupo 1

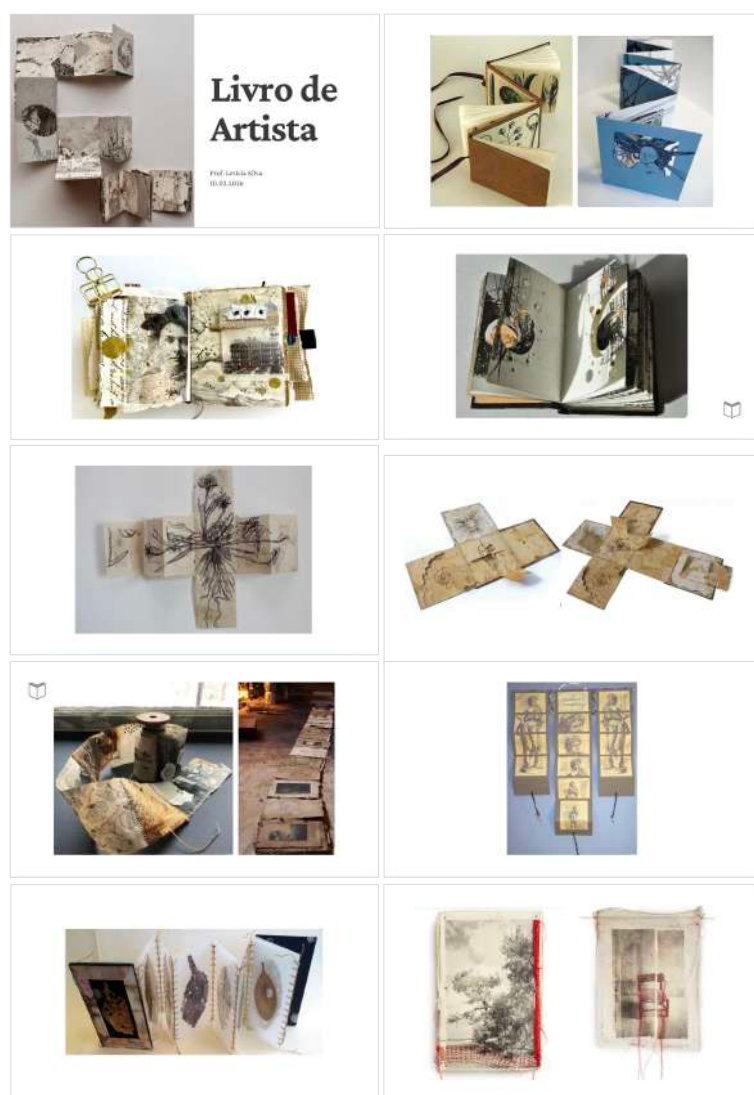


17 | Mural – grupo 2

Neste seguimento, procedeu-se à apresentação formal da terceira fase do projeto, centrada na realização do livro de artista individual. Esta desempenhou um papel determinante no percurso da unidade didática, marcando a passagem de uma lógica colaborativa e exploratória para uma abordagem autoral, exigindo dos/as alunos/as maior autonomia, capacidade de decisão e reflexão crítica sobre o seu próprio processo criativo.

Nesta fase, foi explicitado que cada aluno/a poderia desenvolver uma narrativa visual, mantendo como referência a temática dos Caretos de Podence, mas explorando-a de forma pessoal e interpretativa. Procurando, assim, reforçar a continuidade do percurso desenvolvido, evidenciando que o trabalho individual emergia de um processo previamente construído, e não de uma abordagem isolada.

Com o objetivo de clarificar o conceito de livro de artista, foram apresentados diversos exemplos, demonstrando a multiplicidade dos formatos, das estruturas e das soluções possíveis.



Destacou-se o livro enquanto objeto artístico, para além da sua forma convencional, sublinhando aspetos como a sequencialidade, o ritmo visual, a relação entre as páginas e a possibilidade de explorar a encadernação e os formatos não tradicionais. Neste sentido, Drucker (1995) refere que o livro de artista deve ser entendido como uma forma de arte autónoma, na qual a materialidade, a estrutura e a organização sequencial participam na atribuição de sentido à obra, não se limitando a um mero suporte. Esta perspetiva permitiu enquadrar a proposta apresentada, ampliando o entendimento dos/as alunos/as relativamente às potencialidades expressivas deste formato. A apresentação foi, assim, fulcral para alargar o campo de referências e estimular uma abordagem mais experimental e informada.

Reforçou-se, igualmente, que, embora o tema se mantivesse centrado nos Caretos de Podence, poderia ser explorada a partir de múltiplas perspetivas, nomeadamente através da cor, do gesto, do movimento, da expressividade da máscara ou da dimensão simbólica da tradição. Sublinhou-se, neste modo, a importância da coerência conceptual entre as opções plásticas e a intenção comunicativa. Procurou-se, assim, promover uma articulação entre a forma, o conteúdo e o significado.

Numa fase inicial, os/as alunos/as dedicaram-se à planificação dos seus projetos, refletindo sobre a narrativa a desenvolver, a coerência interna das páginas, o formato do livro e as estratégias de abordagem ao tema. Verificou-se, por parte de vários/as alunos/as, uma tendência para enveredar por soluções mais subjetivas e interpretativas, procurando afastar-se de soluções convencionais e explorar abordagens mais pessoais. Embora esta opção evidenciasse abertura à experimentação, à criatividade e à construção de uma linguagem própria, mostrou de igual forma, algumas fragilidades ao nível da estruturação conceptual das propostas. Neste contexto, tornou-se necessário um acompanhamento mais próximo, de modo a apoiar a articulação entre as intenções iniciais e a sua concretização.

Posteriormente, deu-se início à fase da concretização prática, com os/as alunos/as a desenvolverem as páginas do livro através da experimentação com diversos materiais riscadores – grafite, marcadores, canetas, carvão e técnicas mistas. Exploraram contrastes, sobreposições e variações de ritmo visual. Observou-se um ambiente de concentração e de envolvimento generalizado, ainda que marcado por diferentes níveis de segurança técnica e conceptual, o que se traduziu em diferentes níveis de ritmo de trabalho. Esta heterogeneidade confirma, que os processos artísticos não seguem trajetórias uniformes, exigindo tempo, experimentação e ajustamento contínuo (Eisner, 2002).



19 | Processo I – Páginas do livro

O acompanhamento pedagógico desenvolvido ao longo deste processo assumiu-se como um elemento central na orientação das aprendizagens, sustentado numa presença contínua e numa interação individualizada com os/as alunos/as. A intervenção privilegiou o diálogo e a problematização, em detrimento de respostas diretas, promovendo momentos de reflexão e que incentivaram os/as alunos/as a questionar as suas opções e a aprofundar a relação entre a intenção e a concretização. A formulação de questões orientadoras destacou-se eficaz na ampliação do campo do pensamento, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e para uma maior consciência dos processos de construção.

A análise global do percurso evidencia ritmos diferenciados de progressão, refletindo modos distintos de envolvimento com o processo criativo. Esta diversidade não deve ser interpretada como desigualdade de desempenho, mas sim, como expressão de diferentes estratégias de trabalho e níveis de maturação conceptual. Em vários casos, o ritmo de desenvolvimento mais lento traduziu-se numa abordagem mais ponderada e rigorosa, centrada na coerência interna dos projetos e na qualidade formal das produções. Esta atitude demonstra uma compreensão da prática artística enquanto processo investigativo, no qual o conhecimento se constrói progressivamente através da experimentação, da reflexão e da reformulação contínua das ideias e das soluções visuais. (Marshall D'Adamo, 2011).

Como referem Addison e Burgess (2010), a educação artística deve favorecer a construção de identidades criativas, incentivando os/as alunos/as a assumirem um papel ativo, autónomo e reflexivo no processo de aprendizagem. Neste contexto, tornou-se essencial

ajustar o acompanhamento às especificidades de cada percurso, procurando encontrar equilíbrio entre a orientação pedagógica e a autonomia dos/as alunos/as. A frequente necessidade de validação e confirmação das decisões tomadas realçou a importância de reforçar a confiança nas escolhas individuais e de estimular o desenvolvimento de formas pessoais de expressão.

A gestão do tempo foi um fator determinante, exigindo uma articulação entre a planificação inicial e o ritmo efetivo do desenvolvimento dos projetos. A flexibilização do calendário mostrou-se como uma opção pedagogicamente adequada, permitindo respeitar o tempo necessário à maturação das propostas sem comprometer a exigência do trabalho.



20 | Processo II – Livro de artista

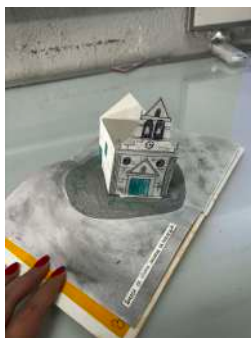
Na fase final, os/as alunos/as realizaram uma breve apresentação oral dos seus projetos, momento que permitiu evidenciar uma evolução não só ao nível da comunicação, mas também na estruturação do pensamento projetual. Observou-se uma maior clareza na explicitação das intenções, bem como uma capacidade de estabelecer relações entre o conceito, o processo e o trabalho final.

De uma maneira geral, o envolvimento dos/as alunos/as foi fundamental, traduzindo-

se em níveis elevados de empenho e de rigor. A adesão ao tema destacou-se positivo, dando origem a propostas diversificadas, muitas delas de carácter mais subjetivo, que demonstram a capacidade de reinterpretar o referente cultural de forma pessoal e crítica. Os objetivos para a unidade foram, de forma global alcançados, verificando-se uma evolução nas dimensões técnicas, expressivas e conceptuais.

Importa ainda referir que os trabalhos desenvolvidos foram integrados na exposição do projeto “Ágora”, o que dá visibilidade ao processo realizado e reforça o reconhecimento do esforço dos/as alunos/as. Neste sentido, a divulgação pública das produções demonstra uma forma de valorização do trabalho no contexto escolar.







21 | Livros de artista (finais)

4.3.3. Avaliação da Unidade Didática

Numa fase final do desenvolvimento da Unidade Didática, tornou-se pertinente proceder a uma avaliação global do trabalho realizado, com o objetivo de analisar o percurso desenvolvido pelos/as alunos/as e os resultados alcançados.

A avaliação da UD foi entendida como um processo contínuo, integrado no desenvolvimento do trabalho dos/as alunos/as, procurando considerar não só o produto final, mas também o percurso realizado ao longo das diferentes etapas. Neste sentido, recorreu-se à observação direta em contexto de sala de aula e ao registo de notas de campo, o que permitiu acompanhar de forma aproximada a evolução dos/as alunos/as, tendo em conta as decisões tomadas, as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas em cada fase do projeto.

A avaliação do trabalho final foi realizada através de uma grelha com os critérios previamente definidos, incidindo na coerência do projeto, na qualidade técnica, na organização das páginas, na criatividade e na relação entre a forma e o conteúdo.

De um modo geral, os resultados alcançados foram bastante positivos. Verificou-se empenho, rigor e envolvimento por parte dos/as alunos/as, bem como uma progressiva melhoria ao nível das competências técnicas, da organização do trabalho e da articulação entre a intenção e a concretização. Para além disso, os/as alunos/as desenvolveram trabalhos ancorados no tema dos Caretos de Podence que demonstraram um carácter mais subjetivo e interpretativo. Estas propostas revelam uma apropriação pessoal do tema, traduzida em soluções visuais diversificadas e em leituras mais livres, o que demonstra a capacidade de transformar referências culturais em linguagem artística própria.

Simultaneamente, o projeto permitiu estabelecer relações entre a criação artística, a identidade cultural e a compreensão do património enquanto elemento vivo e dinâmico. Ao reinterpretarem os Caretos de Podence, os/as estudantes não só aprofundaram o conhecimento sobre uma manifestação cultural portuguesa, como também refletiram sobre questões relacionadas com a memória, a tradição, a comunidade e o modo como as culturas atribuem sentido às suas práticas e representações. Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos contribuíram para uma maior consciência da relação entre o indivíduo e os/as outros/as, favorecendo uma compreensão mais ampla do papel da educação artística como forma de diálogo, de expressão e de participação cultural.

A valorização do processo foi um dos principais focos desta unidade, sendo possível observar uma maior atenção às diferentes fases do trabalho, desde a pesquisa e a experimentação até à concretização final. A avaliação procurou, assim, reconhecer este percurso, incentivando para uma postura mais cuidada face ao desenvolvimento dos projetos.

Relativamente à gestão do tempo, embora tenham surgido alguns constrangimentos, estes foram ultrapassados através de ajustes à planificação inicial, permitindo respeitar o ritmo de trabalho dos/as alunos/as sem comprometer os objetivos definidos. Esta adaptação foi adequada face às características do projeto e às necessidades identificadas ao longo do processo.

Importa referir que existiu uma tensão constante entre o que havia sido inicialmente planeado, e aquilo que foi efetivamente possível de concretizar em contexto de sala de aula.

Algumas etapas exigiram mais tempo do que o previsto, sobretudo devido à complexidade do projeto, à diversidade dos ritmos de trabalho e à necessidade de acompanhamento mais individualizado em determinados momentos. Esta situação implicou a reformulação de estratégias e a redefinição de prioridades, demonstrando que a prática pedagógica exige flexibilidade e capacidade de adaptação contínua. Por outro lado, esta limitação temporal, levantou questões relacionadas com o equilíbrio entre a profundidade da exploração criativa e o cumprimento dos prazos estabelecidos. Se, por um lado, era importante assegurar a concretização dos objetivos da unidade didática, por outro, tornou-se evidente que alguns/algumas alunos/as beneficiariam de mais tempo para aprofundar os processos de experimentação, de revisão e de maturação das suas propostas visuais. Esta experiência reforçou a consciência de que o ensino das Artes Visuais implica frequentemente negociar entre as exigências curriculares, os tempos institucionais e os ritmos próprios da criação artística.

4.3.4. Reflexão sobre a implementação da Unidade Didática

Após a implementação desta Unidade Didática, considera-se pertinente elaborar uma reflexão sobre o seu desenvolvimento e os contributos que proporcionou no contexto do ensino das Artes Visuais. Esta análise procura identificar as potencialidades, os desafios e as aprendizagens decorrentes do processo, tanto ao nível das experiências vivenciadas pelos/as alunos/as como no âmbito da prática pedagógica desenvolvida. A reflexão permite, assim, compreender de que forma a proposta contribuiu para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de competências artísticas e para o aprofundamento da própria ação docente.

A implementação da UD no ensino secundário, na disciplina de Desenho A, foi um momento importante no meu percurso como professora estagiária, sobretudo por me permitir integrar uma tradição cultural da minha terra natal, no contexto do estágio.

O desenvolvimento da proposta destacou a importância de incorporar referenciais culturais no contexto educativo, não só como tema de estudo, mas como ponto de partida para a criação artística. A introdução da tradição dos Caretos de Podence foi um elemento mobilizador, capaz de despertar curiosidade, interesse e envolvimento por parte dos/as estudantes, enquanto ofereceu espaço para interpretações diversas. A diversidade de respostas produzidas demonstra que, mesmo partindo de um referencial comum, os/as alunos/as foram capazes de explorar caminhos distintos, alguns mais livres e pessoais, enriquecendo o conjunto dos trabalhos realizados.

Ao longo da implementação, tornou-se evidente que o ensino das Artes Visuais exige tempo, flexibilidade e capacidade de adaptação. Ajustar estratégias, acompanhar ritmos variados e responder a dificuldades inesperadas integrou-se naturalmente no processo,

contribuindo para uma prática mais sensível às necessidades do grupo. Este contacto direto com a realidade da sala de aula reforçou a importância de uma postura pedagógica reflexiva e disponível, capaz de equilibrar a orientação e a autonomia, reconhecendo que os processos de aprendizagem nem sempre seguem percursos lineares ou previsíveis.

A experiência permitiu compreender o valor do processo criativo enquanto espaço de descoberta, de experimentação e de reformulação. Mais do que o resultado, foi possível observar o progresso dos/as alunos/as, principalmente na segurança das suas decisões e na forma como estruturam e organizam o trabalho ao longo do percurso.

Para mim, enquanto docente em formação, esta unidade didática foi uma oportunidade para afirmar uma identidade pedagógica centrada na valorização da cultura, da experimentação e da expressão individual. Integrar uma tradição da minha região no contexto de estágio permitiu não só aproximar os/as alunos/as do património cultural concreto, mas também enriquecer a minha própria prática, reforçando a relevância de interligar o ensino e a cultura local.

5. Entre a teoria e a prática: reflexão sobre o ensino das Artes Visuais

O presente capítulo dedica-se a uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio, tendo como ponto de partida situações, dinâmicas e questões emergentes do contexto em sala de aula. Ao longo do percurso de observação e de implementação da unidade didática, foram identificados diversos aspetos que suscitaram questionamento, contribuindo para uma análise mais aprofundada do ensino das Artes Visuais no ensino secundário.

Mais do que descrever a prática realizada, pretende-se, interrogar os seus fundamentos, os seus limites e as suas potencialidades, procurando estabelecer um diálogo entre a experiência vivida e os referenciais teóricos que enquadram a educação artística. Esta articulação entre a teoria e a prática é essencial para compreender a complexidade do processo educativo, nomeadamente do domínio das Artes Visuais, onde os percursos de aprendizagem se caracterizam por uma natureza aberta, não linear e dificilmente previsível.

Esta reflexão organiza-se em torno de algumas questões orientadoras que emergem diretamente da prática: de que forma pode o ensino das artes visuais integrar referenciais culturais relevantes, aproximando os/as alunos/as do conhecimento? Como pode o contacto com o património cultural contribuir para estabelecer pontes entre diferentes realidades e promover o interesse pela aprendizagem? E de que modo o processo criativo, com as suas especificidades, pode ser acompanhado no contexto educativo, respeitando os ritmos, as decisões e as formas de expressão individuais?

Estas interrogações mostraram a necessidade de repensar o ensino das Artes Visuais para além da lógica centrada na transmissão de conteúdos, entendendo-o como um espaço

de construção de sentido, no qual o fazer, o pensar e o sentir se encontram interligados. Neste âmbito, a experiência, a experimentação e a reflexão não surgem como momentos isolados, mas como dimensões construtivas de uma prática pedagógica que se desenvolve em diálogo contínuo com os contextos e com os sujeitos envolvidos.

Paralelamente, esta análise torna visíveis algumas tensões inerentes à educação artística no contexto escolar, nomeadamente a necessidade de equilibrar a estrutura curricular com a abertura do processo criativo, a orientação pedagógica com a autonomia dos/as alunos/as e a avaliação com a natureza processual da aprendizagem. Estas tensões não devem ser entendidas como obstáculos, mas como elementos construtivos de um campo que exige constante problematização e ajustamento.

Partindo deste enquadramento, o capítulo estrutura-se em torno de um conjunto de temas que se revelam importantes no desenvolvimento da unidade didática: a integração do património cultural imaterial, a relação entre a prática artística e a experiência no processo de aprendizagem, a valorização do processo criativo, a expressão individual, a gestão do tempo pedagógico e, por fim, a análise dos limites e das tensões da prática. Estes eixos não são entendidos de forma isolada, mas como dimensões interligadas que contribuem para uma compreensão mais ampla do ensino.

Ao desenvolver esta reflexão, procura-se, assim, não só compreender a prática realizada, mas também questionar os modos de ensinar e de aprender nas Artes Visuais, reconhecendo a sua complexidade e a sua relevância no desenvolvimento dos sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir no mundo através da criação.

5.1. Património Cultural Imaterial no ensino artístico

A integração do Património Cultural Imaterial no ensino artístico, surge, neste contexto, como um ponto de partida pertinente para problematizar a relação entre a educação cultural e a criação artística. Considerando as questões anteriormente colocadas, torna-se relevante refletir sobre o modo como os referenciais culturais podem ser mobilizados em sala de aula, não só enquanto conteúdos a transmitir, mas enquanto elementos ativos no processo de construção do conhecimento e da expressão visual.

De acordo com a UNESCO (2019), o património cultural imaterial engloba práticas, representações, expressões e saberes que são transmitidos de geração em geração, sendo constantemente recriados pelas comunidades em função dos seus contextos sociais e históricos. Esta definição realça o seu carácter vivo e mutável, afastando-o de uma visão estética e implicando que a sua mobilização no contexto educativo ultrapasse a dimensão descritiva ou ilustrativa.

Esta perspetiva é reforçada por Filippim e Bahl (2017), ao afirmarem que,

“As tradições populares não são elementos estáticos, mas práticas culturais em constante transformação, que se adaptam aos contextos sociais e às dinâmicas contemporâneas, sendo continuamente reinterpretadas pelas comunidades que as vivenciam” (p. 160).

Neste sentido, o trabalho com o património em sala de aula exige uma mediação pedagógica crítica, capaz de evitar leituras simplificadoras ou estereotipadas. A sua integração não deve traduzir-se na reprodução de formas ou de motivos, mas na criação de condições que permitam aos/as alunos/as compreender, questionar e reinterpretar esses referenciais.

No âmbito da prática desenvolvida, a integração dos Caretos de Podence na unidade didática foi determinante neste domínio. Para além do seu impacto visual, marcado pela intensidade cromática, pelo ritmo e pela expressividade das máscaras e dos trajes, esta manifestação cultural foi um ponto de partida para a exploração plástica e conceptual. Contudo, a relevância da sua integração não reside apenas nas suas qualidades formais, mas sobretudo na forma como foi apropriada pelos/as alunos/as ao longo do processo.

Com efeito, a prática implementada permitiu-me observar que, perante um referencial comum, os/as alunos/as tenderam a ultrapassar a mera reprodução, desenvolvendo propostas visuais diversificadas, marcadas por interpretações pessoais. Este processo tornou visível a construção de significados próprios, indicando que o património pode funcionar como um dispositivo de criação, e não só como um objeto de representação.

Esta questão pode ser problematizada à luz das reflexões de Foucault (2006), ao considerar que o conhecimento é produzido no interior dos sistemas culturais que regulam aquilo que pode ser dito, pensado e legitimado.

Deste ponto de vista, a seleção de determinados referenciais culturais no contexto educativo não é neutra, implicando decisões que influenciam os modos de ver e de interpretar o mundo. A introdução do património cultural no ensino das artes pode, assim, contribuir para o alargamento dos horizontes culturais dos/as alunos/as, mas exige uma reflexão crítica sobre os critérios que orientam a escolha e sobre as formas como os conteúdos são trabalhados.

Por outro lado, Bourdieu (1990) destaca que o acesso aos códigos culturais está diretamente relacionado com o capital cultural dos indivíduos, condicionando as suas possibilidades de participação em determinados campos sociais. Como refere,

“O capital cultural, nas suas diferentes formas, é um recurso fundamental que permite aos indivíduos aceder e participar em determinados campos sociais, sendo desigualmente distribuído e contribuindo para a reprodução das estruturas sociais”

(Bourdieu, 1990, p. 56).

Esta perspectiva permite compreender que o acesso à cultura não ocorre de forma igualitária para todos os indivíduos. As práticas culturais valorizadas socialmente tendem a refletir determinados modelos de legitimação cultural, favorecendo aqueles/aquelas que já possuem maior familiaridade com os códigos. Neste sentido, a escola assume um papel importante na democratização do acesso à cultura, proporcionando o contacto com diferentes formas de expressão artística e cultural.

Importa, de igual forma, questionar as distinções tradicionais estabelecidas entre a cultura erudita e a cultura popular. Durante muito tempo, as manifestações culturais associadas às tradições locais e às práticas comunitárias foram frequentemente consideradas formas de “baixa cultura”, ocupando uma posição secundária relativamente às expressões artísticas legitimadas pelas instituições culturais. Esta hierarquização cultural encontra-se associada aos mecanismos de distinção social analisados por Bourdieu (1984), que demonstram como determinados grupos sociais tendem a legitimar certas formas culturais em detrimento de outras, atribuindo-lhes maior prestígio e valor simbólico. Contudo, estas manifestações assumem-se como importantes formas de produção simbólica e de construção identitária, transportando saberes, valores e memórias coletivas, desempenhando um papel fundamental na forma como as comunidades interpretam, preservam e recriam os seus referenciais culturais.

A integração dos Caretos de Podence no contexto educativo permitiu, precisamente, valorizar uma expressão cultural enraizada na tradição popular portuguesa, reconhecendo-a como património cultural importante e como objeto legítimo de estudo e de criação artística. Desta forma, procurou-se ampliar os referenciais culturais dos/as alunos/as e promover uma compreensão mais crítica da diversidade cultural presente na sociedade.

A experiência desenvolvida na unidade didática permitiu observar de forma concreta estas dinâmicas. O contacto direto com os Caretos de Podence, através da visita de estudo, da observação dos murais e do registo do diário gráfico, favoreceu uma relação mais próxima com o objeto de estudo, possibilitando a articulação entre a experiência, a observação e a criação. Este processo contribuiu para uma compressão mais aprofundada do tema, na medida em que os/as alunos/as puderam estabelecer ligações entre o contexto cultural e o desenvolvimento dos seus próprios trabalhos.

Simultaneamente, esta experiência permitiu também compreender que a integração do património cultural no contexto educativo implica um equilíbrio entre a valorização da tradição e a abertura à sua transformação. Não se trata apenas de preservar ou de reproduzir, mas de criar condições para que o/a aluno/a possa reinterpretar esses referenciais, atribuindo-lhes novos sentidos a partir das suas próprias experiências.

Esta perspectiva encontra eco em diversos autores no âmbito da educação patrimonial. Frontal (2016) defende que o património adquire significado educativo quando os/as alunos/as estabelecem relações de identificação, apropriação e construção de sentido, ultrapassando uma abordagem centrada na mera transmissão de informação. Também Claf Masachs (2009) sublinha que a educação patrimonial deve promover experiências de interpretação e de participação ativa, permitindo que os sujeitos se reconheçam como produtores de cultura e não apenas como recetores do conhecimento. Neste sentido, o património é entendido como uma realidade dinâmica e em permanente reconstrução, cuja relevância depende da forma como é vivido, questionado e reinterpretado pelos indivíduos e pelas comunidades.

Neste processo, o património deixa de ocupar uma posição periférica ou meramente ilustrativa no currículo, passando a assumir-se como um elemento ativo na construção do conhecimento. A sua presença na sala de aula convoca não só a dimensão estética, mas também a dimensão cultural e crítica da aprendizagem, exigindo que os/as alunos/as se posicionem face ao que observam, selecionem o que consideram relevante e produzam respostas que possam refletir esses posicionamentos.

E experiência desenvolvida em torno dos Caretos de Podence permitiu observar de forma concreta o potencial do património enquanto recurso educativo e criativo. Embora todos/as os/as alunos/as partissem de um referente cultural comum, os trabalhos produzidos demonstraram interpretações distintas, demonstrando diferentes formas de compreender, selecionar e transformar os aspetos formais das máscaras e dos trajes. Outros exploraram sobretudo as dimensões simbólicas, identitárias e expressivas associadas à tradição.

A prática desenvolvida evidencia, assim, que trabalhar a partir de referenciais culturais concretos não conduz à uniformização das produções, mas à emergência de múltiplas leituras que refletem a complexidade dos processos de apropriação, de interpretação e de criação. O património assume-se, deste modo, não como um modelo a reproduzir, mas como um ponto de partida para a construção de significados pessoais e para o desenvolvimento de propostas visuais originais. É precisamente nesta diversidade que reside uma das potencialidades do ensino das Artes Visuais: a possibilidade de transformar um referente comum num campo aberto de exploração, onde diferentes formas de ver, de pensar e de representar podem coexistir, promovendo simultaneamente a criatividade, a reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural.

5.2. Educação artística e experiência no processo de aprendizagem

A análise da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da unidade didática permite compreender a educação artística como um processo assente na experiência, construída na relação entre o sujeito, o meio, o contexto e a prática. Neste domínio, a aprendizagem nas

Artes Visuais afasta-se de uma lógica centrada na mera aquisição das técnicas, assumindo-se como um percurso complexo que integra a percepção, a ação, a experimentação e a atribuição dos sentidos. O conhecimento constrói-se, assim, na interação contínua entre o fazer, o pensar e o sentir, configurando-se como um processo dinâmico e em permanente transformação.

As ideias de Dewey (1934) representam um referencial fundamental para esta abordagem, ao colocarem a experiência no centro do processo educativo. Como refere o autor, “a experiência estética surge quando o material experienciado segue o seu curso até à sua realização. Nesse momento, a experiência torna-se integrada e significativa” (p. 36). Esta conceção reforça a importância de criar situações de aprendizagem que se relacionem com os contextos dos/as alunos/as que lhes permitam envolver-se de forma ativa.

No desenvolvimento da unidade didática, esta dimensão foi evidente na realização da visita de estudo a Podence. O contacto direto com a tradição dos Caretos possibilitou uma aproximação concreta aos elementos visuais e simbólicos trabalhados posteriormente em sala de aula. A observação das máscaras, dos trajes, dos murais e do ambiente envolvente contribuiu para a construção de referências que não se limitaram a uma dimensão informativa, mas que se enraizaram numa experiência vivida, sensorial e contextualizada.

A articulação entre a aprendizagem e a realidade dos/as alunos/as pode também ser entendida à luz das perspetivas de Giroux (2021), ao defender uma pedagogia crítica centrada na valorização dos contextos culturais e sociais dos/as estudantes. Como afirma o autor: “a educação deve ser entendida como uma prática cultural e política que permite aos alunos ler o mundo, questioná-lo e intervir nele de forma crítica” (Giroux, 2021, p. 15). A integração de uma manifestação cultural como os Caretos de Podence permitiu estabelecer pontes entre o currículo e o universo cultural criando condições para um maior envolvimento e interesse por parte dos/as alunos/as.

Por sua vez Eisner (2002) sublinha que a aprendizagem nas artes implica o desenvolvimento da percepção e da capacidade de atribuir significado ao mundo sensível, reforçando a sua importância no modo como se aprender a ver e a interpretar o que existe ao seu redor. Durante a implementação da unidade didática esta dimensão foi visível no modo como os/as alunos/as observaram e exploraram os elementos formais da tradição, nomeadamente a cor, o ritmo e a expressividade das formas. O recurso ao diário gráfico foi fundamental neste processo, funcionando como um espaço de registo e de experimentação, onde os/as alunos/as puderam traduzir as suas percepções e iniciar a construção das ideias. Este instrumento permitiu estabelecer uma continuidade entre a experiência vivida e o desenvolvimento do trabalho, favorecendo a articulação entre a observação, o pensamento e a ação.

A fase da concretização dos livros de artista permitiu aprofundar esta relação ente

percepção, ação e aprendizagem. A passagem dos registos realizados no diário gráfico para a construção dos trabalhos finais exigiu que os/as alunos/as transformassem observações e ideias iniciais em soluções visuais concretas, através da exploração de diferentes materiais, técnicas e processos de representação. Neste percurso, a aprendizagem desenvolveu-se não só pela aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também pela experimentação, pela descoberta e pela reformulação contínua das propostas. Esta perspetiva aproxima-se das abordagens contemporâneas que reconhecem a materialidade como elemento ativo na construção do conhecimento artístico. Page (2018) refere que aprender com a matéria implica um envolvimento direto com os materiais, através do qual o conhecimento surge da experimentação e da resposta às suas propriedades. De forma semelhante, Inglood (2013) defende que os processos criativos se constroem numa relação dinâmica entre o sujeito e os materiais, sendo o fazer artístico um percurso de atenção, de adaptação e de descoberta.

Durante o desenvolvimento dos livros de artista, tornou-se evidente que a interação com os materiais não assumiu um papel meramente instrumental. As características dos materiais, os resultados inesperados e os desafios encontrados ao longo do processo influenciaram as decisões tomadas pelos/as alunos/as, conduzindo-os/as à revisão de opções, à procura de alternativas e à reformulação das suas propostas. O conhecimento foi sendo construído progressivamente através da ação, da reflexão e da experiência prática, reforçando a ideia de que a aprendizagem artística emerge muitas vezes do processo de fazer. De igual modo, Hickman (2010), defende a prática artística como uma forma de investigação, na qual a experimentação, a reflexão e a produção visual são modos legitimados de construção de conhecimento. Nesta perspetiva, o valor educativo da experiência artística não reside apenas no resultado alcançado, mas também nos processos de exploração, de questionamento e de descoberta que acompanham a criação.

A arte desempenha, assim, um papel central na construção de significados, permitindo aos/as alunos/as organizar e expressar a sua compreensão do mundo. Neste âmbito, Hernández (2000) reforça a importância da cultura visual como campo de aprendizagem, destacando a necessidade de interpretar criticamente as imagens e os contextos em que se inserem. Como refere o autor,

“A cultura visual deve ser entendida como um campo de conhecimento que permite analisar, interpretar e questionar as imagens que fazem parte do quotidiano, compreendendo os seus significados, as suas intenções e os contextos em que são produzidas e utilizadas, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica face ao mundo visível contemporâneo” (Hernández, 2000, p. 72).

Esta abordagem permite compreender a aprendizagem artística como um processo que ultrapassa a dimensão formal ou técnica, implicando a construção de uma relação crítica com as imagens e com os contextos culturais que surgem.

A prática desenvolvida destacou esta dimensão, na mediada em que os/as discentes, a partir de um referencial comum, foram capazes de construir propostas visuais próprias, traduzindo diferentes leituras da tradição e afirmando as formas singulares da expressão.

Importa ainda relacionar esta reflexão com as orientações presentes nos documentos curriculares das Artes Visuais, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais de Desenho A, que valorizam a articulação entre a apropriação, a interpretação e a experimentação. Estes domínios mostraram a importância de um ensino que não se limite à execução, mas que promova a compreensão, a exploração e a criação, em consonância com uma perspetiva experimental da aprendizagem.

Neste contexto, a sala de aula assume-se como um espaço de experimentação e de descoberta, no qual o erro, a tentativa e a reformulação são entendidos como partes integrantes do processo. A prática desenvolvida mostrou que, quando os/as alunos/as dispõem de tempo e de condições para explorar, os seus percursos revelam maior coerência, à medida que ajustam as suas decisões e aprofundam o trabalho desenvolvido.

Contudo, importa reconhecer que a valorização da experiência no ensino artístico não está isenta de tensões. Se, por um lado, esta perspetiva permite uma maior proximidade entre os/as alunos/as e o processo de aprendizagem, por outro, coloca desafios ao nível da sua operacionalização no contexto escolar, nomeadamente no que diz respeito à estruturação do currículo e à avaliação das aprendizagens. A natureza aberta e processual da experiência artística nem sempre se articula de forma linear com os modelos educativos mais normativos, baseados nos resultados e nos tempos rigidamente definidos.

Neste sentido, as reflexões de Giroux (2021) permitem problematizar o papel da escola enquanto espaço de construção de significados e de participação ativa dos/as alunos/as nos processos de aprendizagem. Como destaca o autor,

“A pedagogia deve ser entendida como uma prática cultural e política que envolve os estudantes na produção de significado, permitindo-lhes questionar as relações de poder, interpretar criticamente o mundo que os rodeia e assumir um papel ativo na construção do conhecimento” (Giroux, 2021, p. 18).

Neste contexto da educação artística, esta perspetiva é importante ao reconhecer os/as alunos/as como participantes ativos/as na construção do conhecimento. Ao longo da unidade didática, não se pretendeu apenas transmitir informações sobre os Caretos de Podence, mas criar oportunidades para que os/as alunos/as observassem, interpretassem e

transformassem esse património através das suas próprias propostas visuais. A produção dos livros de artista implicou a seleção de referências, a tomada de decisões e a construção de significados pessoais, permitindo que cada aluno/a desenvolvesse uma leitura própria do tema.

Esta dimensão tornou-se na diversidade de respostas produzidas, evidenciando que um mesmo referente cultural pode originar interpretações distintas, marcadas pelas experiências, interesses e sensibilidade de cada aluno/a. O processo de aprendizagem assumiu, assim, um carácter participativo e reflexivo, na qual a observação, a experimentação e a criação desempenharam um papel central.

Por outro lado, a centralidade da experiência implica também repensar o papel do/a professor/a. Tal como demonstrado ao longo da implementação da unidade didática, o/a docente assume-se menos como transmissor/a de saberes e mais como mediador/a de processos, acompanhando os/as alunos/as na construção das suas próprias respostas. Esta posição exige uma atenção constante às dinâmicas em sala de aula, bem como uma capacidade de escuta e de ajustamento face às necessidades emergentes.

Neste sentido, pode ainda estabelecer-se uma aproximação às ideias de Deleuze (2017), ao considerar o processo de aprendizagem como um campo aberto, onde o pensamento se constrói a partir do encontro com o real e da experimentação. A aprendizagem não se reduz, assim, à assimilação de conteúdos previamente definidos, mas implica a produção da diferença, resultante das interações estabelecidas entre o sujeito, os materiais e o contexto.

A experiência desenvolvida na unidade didática salientou, precisamente, esta dimensão processual e aberta da aprendizagem artística. Ao longo do trabalho, foi possível observar que os/as alunos/as, quando confrontados/as com situações que exigiam exploração e tomadas de decisão, desenvolveram formas próprias de resolução, nem sempre previsíveis à partida. Este aspeto reforça a ideia de que a aprendizagem nas Artes Visuais não segue trajetórias lineares, mas constrói-se de forma progressiva, através de avanços, recuos e reformulações.

Importa ainda destacar que a experiência, enquanto eixo estruturante da aprendizagem, não se limita à dimensão prática, mas envolve igualmente processos de reflexão e de interpretação. A articulação entre o fazer e o repensar foi fundamental, permitindo aos/as alunos/as não só produzir, mas também compreender e justificar as suas opções, consolidando o seu percurso.

Neste sentido, esta perspetiva pode ainda estar articulada com as abordagens da educação estética propostas por Fróis (2000), ao defender uma compreensão da aprendizagem artística como um processo interdisciplinar, no qual a experiência sensível, a cultura e o conhecimento se interligam na construção de significados. Como afirma o autor,

“A educação estética e artística não pode ser entendida como um domínio isolado do conhecimento, mas como um campo que articula diferentes saberes, promovendo a relação entre a experiência sensível, a reflexão crítica e a compreensão cultural, contribuindo para a formação integral do sujeito” (Fróis, 2000, p. 45).

Esta visão reforça a ideia de que o ensino das Artes Visuais ultrapassa a dimensão técnica, implicando uma relação mais ampla com o mundo, na qual diferentes formas de saber, de experiência e de interpretação se cruzam no processo de aprendizagem.

5.3. Valorização do processo criativo no ensino das Artes visuais

No ensino das Artes Visuais, a centralidade da criação artística convoca para um revisão das abordagens pedagógicas que privilegiam o produto final em detrimento do percurso. A especificidade da prática artística, marcada pela experimentação, pela incerteza e pela abertura, exige que o processo criativo seja reconhecido como espaço fundamental da aprendizagem, no qual o conhecimento se constrói de forma progressiva, através da ação, da reflexão e da reformulação contínua.

No âmbito da unidade didática, esta dimensão tornou-se evidente ao longo das diferentes fases do trabalho, que se estruturaram em torno de momentos distintos, mas interligados, desde o contacto inicial com o contexto cultural até à concretização e apresentação das propostas.

A visita de estudo foi um momento fundamental, permitindo um contacto direto com a dimensão visual associada aos Caretos de Podence. Este momento ultrapassou uma lógica meramente informativa, assumindo-se como uma experiência sensorial e imersiva, na qual os/as alunos/as puderam observar diferentes elementos formais como: a cor, o ritmo, o movimento e a expressividade, e estabelecer uma relação mais próxima com o objeto de estudo. A observação dos murais e das manifestações visuais no espaço envolvente contribuiu para ampliar o repertório visual dos/as estudantes, funcionando como um estímulo inicial para o desenvolvimento do trabalho.

A fase de observação e de pesquisa assumiu, um carácter interpretativo, ultrapassando a mera recolha de imagens constituindo-se como um verdadeiro processo de investigação. Este processo contribuiu para a construção de relações de significado que orientam a prática criativa (Hernández, 2000). Este momento mostrou-se fundamental uma vez que permitiu aos/as alunos/as construir referências significativas que serviram de base à exploração posterior.

A partir deste contacto inicial, o trabalho desenvolvido em sala de aula permitiu aprofundar e transformar essas referências dando lugar a um processo de experimentação e de construção progressiva das propostas. A exploração dos materiais, das técnicas e das

soluções visuais foi central, aproximando a prática artística de uma lógica investigativa, já que como realça Page (2018), “o conhecimento artístico emerge do fazer, da interação com os materiais e da capacidade de responder às suas possibilidades e resistências” (p. 4).

A experiência demonstrou que, ao longo desta fase, os/as alunos/as foram testando diferentes possibilidades, ajustando decisões e reformulando os seus projetos. Este percurso mostrou que o processo criativo não se desenvolve de forma linear, mas através de um movimento contínuo de tentativa, de erro e de reajustamento:

“Pensar é sempre um processo de tentativa e erro, no qual as ideias são postas à prova na ação e reformuladas em função das consequências que produzem. É através deste movimento que o pensamento se desenvolve, num processo contínuo de reconstrução da experiência” (Dewey, 1934, p. 145).

O erro, neste contexto, assumiu um papel estruturante, permitindo aos/as alunos/as repensar em soluções e aprofundar o seu trabalho. A reformulação de composições, a experimentação de materiais e a adaptação de ideias iniciais contribuíram para o desenvolvimento de propostas mais consistentes, destacando a importância de valorizar o processo enquanto espaço de aprendizagem.

Paralelamente, este percurso implicou um desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisão. Ao longo do trabalho, os/as alunos/as foram progressivamente assumindo um papel mais ativo, definindo caminhos, selecionando estratégias e justificando as suas opções. Este percurso permitiu-lhes não só adquirir competências técnicas e expressivas, mas também desenvolver uma maior consciência sobre as suas escolhas e sobre os significados que pretendiam construir através da imagem.

Esta dinâmica valoriza o processo criativo enquanto dimensão central da aprendizagem, sublinhando que é através da prática artística que os sujeitos constroem formas próprias de compreender, interpretar e relacionar-se com o mundo.

A fase final da apresentação dos trabalhos foi, igualmente, um momento importante no processo, permitindo aos/as discentes explicitar as suas intenções, refletir sobre o percurso realizado e confrontar as suas propostas com as dos colegas. Este momento não se limitou à exposição do produto final, funcionando antes como uma extensão do processo criativo, na medida em que implicou uma reorganização do pensamento, uma tomada de consciência sobre as escolhas efetuadas e uma reflexão sobre os significados produzidos ao longo do trabalho.

Assim, a apresentação final permitiu consolidar o processo, reforçando a articulação entre o fazer e o pensar, e evidenciando que o conhecimento artístico se constrói tanto na ação como na reflexão (Eisner, 2002).

Importa, no entanto, reconhecer que a valorização do processo criativo no contexto educativo levanta desafios, nomeadamente ao nível da avaliação. A centralidade do percurso nem sempre se articula facilmente com modelos orientados para o produto final, exigindo a construção de estratégias que permitam reconhecer e valorizar as diferentes etapas do trabalho.

A prática implementada procurou responder a esta questão através de uma avaliação contínua, baseada na observação, no acompanhamento e na valorização do desenvolvimento dos projetos ao longo do tempo. Este acompanhamento permitiu não só apoiar os/as alunos/as, mas também reconhecer a evolução do seu trabalho, incentivando para uma maior consciência do processo.

5.4. Subjetividade e expressão individual na produção artística

A produção artística no contexto educativo implica necessariamente a consideração da subjetividade, entendida não como um elemento acessório, mas como um eixo estruturante do processo de aprendizagem nas Artes Visuais. Ao contrário de outras áreas do conhecimento, onde a uniformização de respostas pode ser valorizada, no ensino artístico a diversidade é um indicador fundamental de apropriação, de compreensão e de relação com os conteúdos.

Partindo de um tema comum, neste caso, a tradição dos Caretos de Podence, torna-se pertinente analisar de que forma os/as alunos/as mobilizam este referencial na construção das suas propostas. A exigência de um ponto de partida partilhado não conduz à homogeneização das respostas. Pelo contrário, tornou visível a pluralidade de interpretações e de soluções visuais, resultantes das diferentes formas como cada aluno/a observa, seleciona, transforma e reinterpreta os elementos trabalhados. Esta diversidade constrói-se na articulação entre a experiência, o conhecimento e a intencionalidade, revelando percursos distintos no modo como o sentido é elaborado.

Assim, a subjetividade pode ser entendida como um processo de mediação entre o referente externo e a construção interna do significado:

“A produção artística em contexto educativo não consiste na reprodução de modelos, mas na construção de interpretações que refletem a forma como cada sujeito se posiciona face às imagens, aos contextos e às experiências que vivencia” (Hernández, 2000, p. 89).

A experiência desenvolvida na unidade didática confirma esta perspetiva, uma vez que os/as alunos/as, ao longo do processo, foram construindo respostas que, embora ancoradas num mesmo universo visual, se diferenciaram ao nível das opções formais, das

soluções compositivas e das intenções expressivas.

A relação entre o referencial cultural e a criação individual pode também ser problematizada à luz das reflexões de Bourdieu (1990), ao considerar que a percepção e a produção simbólica são condicionadas por disposições adquiridas ao longo do percurso social e cultural dos indivíduos, ou seja, “as estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes organizam as práticas e as representações dos agentes” (Bourdieu, 1990, p. 53). Neste sentido, as diferenças observadas nas produções dos/as alunos/as não são aleatórias, mas refletem os modos distintos da relação com o mundo, influenciados por experiências, referências e contextos diversos.

Contudo, reconhecer a influência destes fatores não significa encarar os sujeitos como meros produtores das disposições adquiridas. Neste âmbito, a educação artística assume um papel relevante ao criar oportunidades para a exploração, a interpretação e a construção de respostas próprias. Como defendem Marshall e D’Adamo (2011), a aprendizagem artística desenvolve-se através de processos de investigação, experimentação e produção de significado, nos quais os/as alunos/as mobilizam os seus conhecimentos, experiências e referências para construir entendimentos pessoais sobre o mundo. Neste sentido, a criação artística constitui um espaço privilegiado para a afirmação da subjetividade, permitindo que cada aluno/a desenvolva formas próprias de pensar, interpretar e repensar a realidade.

Por outro lado, a valorização da expressão individual no ensino das Artes Visuais não implica uma ausência de mediação pedagógica, mas a construção de condições que permitam aos/as alunos/as desenvolver uma linguagem própria. Neste âmbito, o papel do/a professor/a assume destaque, ao criar situações que incentivem a experimentação, a tomada de decisão e a reflexão crítica sobre o trabalho realizado. A orientação pedagógica não se traduz, assim, na imposição de modelos, mas na abertura de possibilidades que favoreçam a emergência de respostas singulares e de processos criativos diferenciados.

A prática desenvolvida evidenciou, que quando os/as alunos/as dispõem de espaço para explorar e interpretar os referenciais apresentados, tendem a construir propostas que refletem não só a compreensão dos conteúdos, mas também a sua capacidade de os transformar. A diversidade dos resultados observados, ao nível das composições, das opções cromáticas e das abordagens formais, demonstra que a aprendizagem artística se afirma como um processo de diferenciação, no qual a identidade de cada estudante se manifesta através da criação.

Importa ainda considerar que esta valorização da subjetividade se articula com uma perspetiva mais ampla da educação enquanto espaço de construção de sentido. A produção visual não se limita à expressão de uma interioridade individual, mas envolve igualmente a relação com o/a outro/a, com os contextos e com os modos de construção de sentido que

estruturam a experiência. Neste quadro, pode estabelecer-se uma aproximação às ideias de Deleuze (2017), ao considerar a criação como um processo de produção de diferença, resultante dos encontros entre o sujeito, os materiais e o real.

Deste modo, a análise da prática pedagógica permite compreender que a expressão individual não se opõe ao trabalho com referenciais comuns, mas surge precisamente da sua interpretação e transformação. A subjetividade afirma-se, assim, como um elemento central no ensino das Artes Visuais, não só enquanto manifestação individual, mas enquanto processo de construção de sentido que se desenvolve na relação entre o sujeito, a experiência e o mundo que o rodeia.

5.5. Gestão do tempo e flexibilidade pedagógica

A gestão do tempo no ensino das Artes Visuais assume-se como uma dimensão estruturante da prática pedagógica, sobretudo quando articulada com a natureza aberta, exploratória e não linear da criação artística. Neste domínio, o tempo deixa de ser entendido apenas como um elemento de organização das atividades, passando a integrar o próprio processo de aprendizagem, na medida em que condiciona a possibilidade de experimentar, de errar, de reformular e de aprofundar soluções. A aprendizagem artística desenvolve-se, assim, em ritmos diferenciados, exigindo uma atenção contínua às dinâmicas que emergem no trabalho dos/as alunos/as e às formas como estes/as constroem os seus percursos individuais.

No âmbito da unidade didática implementada, tornou-se evidente que os processos não evoluíram de forma homogênea. A diversidade de respostas mostrou ritmos distintos, associados não só às competências técnicas, mas também às formas de envolvimento, à capacidade de tomada de decisão, à autonomia e ao tempo necessário para a maturação das ideias. Alguns/algumas alunos/as avançaram rapidamente para a concretização das propostas, enquanto outros/as necessitaram de períodos mais prolongados de exploração e de reformulação. Esta heterogeneidade reforça a necessidade de considerar o tempo como uma variável flexível e ajustável, capaz de responder às especificidades de cada percurso de aprendizagem.

As reflexões de Eisner (2002) ajudam a compreender esta realidade ao salientar que os processos artísticos raramente seguem trajetórias lineares e previsíveis. Na educação artística, os objetos tendem a redefinir-se ao longo do próprio processo de trabalho, à medida que os sujeitos interagem com os materiais, as imagens e as ideias. A construção do conhecimento artístico depende, por isso, da existência de tempo para explorar possibilidades, testar soluções, cometer erros e reformular ideias.

Esta perspetiva encontra igualmente fundamentação nas ideias de Dewey (1934), para quem a aprendizagem resulta da experiência vivida. O autor defende que os processos

educativos mais significativos não decorrem da aplicação mecânica de procedimentos previamente definidos, mas da interação contínua entre o sujeito e as situações que encontra. Nesta lógica, o tempo assume uma dimensão qualitativa relacionada com a profundidade da experiência e não só com a duração cronológica.

Mais recentemente, autores como Biesta (2022) têm alertado para os riscos de uma educação excessivamente orientada pela eficiência, pela mensuração e pelo cumprimento acelerado das metas curriculares. Segundo este autor, uma aprendizagem verdadeiramente significativa requer espaços de incerteza, de experimentação e de abertura ao inesperado, aspetos importantes no contexto das Artes Visuais, onde nem sempre é possível antecipar os percursos ou os resultados dos processos criativos.

Ao longo da implementação da unidade didática, foi necessário assumir uma postura flexível na gestão do tempo, ajustando a planificação inicialmente definida às necessidades reais da turma. A organização prevista sofreu alterações, nomeadamente através do prolongamento de determinadas fases do trabalho e da reorganização de algumas etapas, procurando evitar a criação de pressão excessiva sobre os/as alunos/as. Esta decisão permitiu que os projetos se desenvolvessem de forma mais equilibrada, respeitando os ritmos individuais e favorecendo um maior envolvimento no processo criativo.

Neste sentido, a flexibilidade não constituiu apenas uma estratégia organizativa, mas uma condição pedagógica essencial. Tal como refere Schön (1983), os contextos educativos caracterizam-se pela complexidade e pela imprevisibilidade, exigindo que os/as docentes desenvolvam uma prática reflexiva capaz de ajustar continuamente a sua intervenção às situações concretas que emergem da ação. A gestão do tempo implica, assim, uma permanente negociação entre o planeado e o possível, entre os objetivos definidos e as necessidades efetivamente observadas no contexto da sala de aula

Importa, contudo, reconhecer uma certa tensão presente nesta discursão. Se, por um lado, o tempo é frequentemente entendido como um recurso a gerir no contexto escolar, por outro, a aprendizagem artística convida a pensá-lo como uma experiência vivida, marcada por ritmos próprios, momentos de suspensão, de descoberta e de reformulação. Neste forma, a expressão “gestão do tempo” mostra-se, em certa medida, paradoxal, uma vez que aquilo que caracteriza muitos processos criativos é precisamente a sua resistência à planificação integral e ao controlo absoluto. O desafio pedagógico consiste, assim, não tanto em controlar, mas em criar condições para que diferentes temporalidades possam coexistir no espaço da sala de aula, articulando as exigências institucionais com a natureza aberta e imprevisível da criação artística.

Para além da dimensão organizativa, a gestão do tempo foi igualmente importante na forma como influenciou os níveis de autonomia dos/as alunos/as. Em diversos momentos, tornou-se necessário encontrar um equilíbrio entre a disponibilidade de tempo para a

exploração individual e a intervenção pedagógica orientada, de modo a evitar que a liberdade de ação se traduzisse em dispersão ou bloqueio criativo. Esta tensão evidenciou que a gestão do tempo não afeta apenas o ritmo de trabalho, mas também as oportunidades de tomada de decisão, de responsabilidade e de construção progressiva da autonomia dos/as alunos/as ao longo do processo criativo.

A este respeito, Addison e Burgess (2010) salientam que o ensino das artes exige uma gestão pedagógica sensível aos ritmos, às necessidades e aos níveis de autonomia dos/as alunos/as, implicando um equilíbrio constante entre a orientação do/a professor/a e a liberdade de exploração. Esta perspetiva reforça a ideia de que a gestão do tempo não se reduz à organização das atividades, exigindo uma leitura crítica e contínua das dinâmicas que se desenvolvem na sala de aula.

De igual modo, Barbosa (2012), defende uma educação artística centrada na experiência, na experimentação e na construção de percursos próprios, reconhecendo que os processos de aprendizagem se desenvolvem de formas distintas e em ritmos diferenciados. Esta posição reforça a necessidade de flexibilizar o tempo escolar e de valorizar o processo tanto quanto o resultado. Neste sentido, as reflexões de Deleuze (2017) permitem compreender o pensamento como um processo de criação que requer tempo de elaboração, reforçando a importância de encarar o tempo não só como limite a cumprir, mas como uma condição necessária para a emergência de novas possibilidades, interpretações e formas de compreender o mundo.

A valorização da autonomia dos/as alunos/as não elimina a importância da mediação pedagógica, pelo contrário, torna-se ainda mais importante. Neste sentido, o papel do/a professor/a assume uma função central na regulação e no ajuste do processo. Mais do que cumprir o planeamento rígido, o/a docente é chamado/a a interpretar as necessidades da turma, a gerir os tempos de forma flexível e a criar condições para que os/as alunos/as desenvolvam os seus percursos de forma autónoma e sustentada. Esta função implica uma observação contínua, uma escuta atenta e uma capacidade de decisão que permita equilibrar a orientação pedagógica e a liberdade criativa.

A experiência desenvolvida evidencia que a gestão do tempo, quando entendida como parte integrante do processo pedagógico, permite acompanhar de forma mais próxima a evolução dos/as alunos/as, reconhecendo que a aprendizagem artística se constrói na tensão entre o planeado e o vivido. É neste intervalo, marcado por ajustamentos, negociações e reformulações, que se tornam visíveis o processo de construção de sentido. Evidencia-se, assim, que ensinar e aprender nas Artes Visuais implica lidar com a incerteza, com a duração e com a necessidade de criar espaço para que o trabalho possa, efetivamente, acontecer.

5.6. Limites e tensões na prática pedagógica nas Artes Visuais

A análise da prática pedagógica desenvolvida permite não só identificar potencialidades, mas também reconhecer um conjunto de limites e tensões que atravessam o ensino das Artes Visuais no contexto escolar. Longe de constituírem obstáculos exteriores ao processo, estas dimensões fazem parte da própria natureza da prática educativa, exigindo uma leitura crítica que permita compreender as condições em que o ensino artístico se caracteriza e os constrangimentos que o atravessam.

Um primeiro aspeto a considerar prende-se com as limitações impostas pela estrutura institucional da escola, nomeadamente no que diz respeito à organização do currículo, à segmentação do tempo letivo e à necessidade de responder a critérios de avaliação formalizados. Ainda que o ensino das Artes Visuais valorize processos abertos, exploratórios e não lineares, a sua integração num sistema educativo regulado implica inevitavelmente uma negociação constante entre diferentes lógicas. Neste sentido, Perrenoud (1999) realça que,

“A ação pedagógica desenvolve-se sempre sob constrangimentos múltiplos, entre programas a cumprir, tempos limitados e heterogeneidade dos alunos, exigindo do professor uma capacidade permanente de arbitrar prioridades e de tomar decisões em contexto” (p. 62).

Esta condição foi evidente ao longo da unidade didática, na medida em que a necessidade de acompanhar os processos individuais e de respeitar os tempos de exploração nem sempre se articulou de forma linear com as experiências de calendarização e de progressão previstas. A prática revelou, assim, uma tensão organizativa da escola, que tende a privilegiar a previsibilidade e a sequencialidade.

Outro limite relevante diz respeito à dificuldade em responder à diversidade de percursos dos/as alunos/as. Apesar da intenção de promover uma abordagem diferenciada e centrada no processo, a heterogeneidade da turma colocou desafios ao nível do acompanhamento individualizado. Nem todos/as os/as alunos/as mobilizam os referenciais de forma semelhante, nem desenvolvem o trabalho com o mesmo grau de autonomia ou de profundidade, o que exige do/a docente uma gestão complexa das intervenções pedagógicas, e “uma permanente capacidade de interpretação e de ajustamento” (Nóvoa, 2009, p. 27).

A prática desenvolvida confirmou esta perspetiva, mostrando que a intenção de acompanhar todos os percursos de forma equitativa se confronta com limitações reais, nomeadamente ao nível do tempo disponível e da complexidade das dinâmicas em sala de aula. Esta situação não invalida a sua exigência e os seus limites no contexto concreto da prática.

Por outro lado, importa considerar a tensão entre a intenção pedagógica e os resultados efetivamente alcançados. Ainda que a unidade didática tenha sido concebida para promover a experimentação, a construção de significado e a expressão individual, nem todos/as os/as alunos/as conseguiram o mesmo nível de envolvimento ou de aprofundamento. Esta discrepância realça que a aprendizagem não se produz de forma automática a partir das condições criadas, sendo influenciada por fatores diversos, incluindo a motivação, as experiências prévias e as disposições individuais.

A este respeito, Bruner (1996) afirma que,

“O ensino não garante a aprendizagem; o que pode fazer é organizar ambientes e experiências que aumentem a probabilidade de os alunos construírem conhecimento, mas o resultado final depende sempre da forma como cada sujeito interpreta e responde a essas situações” (p. 49).

Esta ideia permite relativizar uma visão linear do processo educativo, reforçando a necessidade de compreender a aprendizagem como um fenómeno complexo, que não se reduz à eficácia das estratégias pedagógicas, mas envolve a interação entre múltiplos fatores.

Ambas as perspetivas reforçam a necessidade de os/as professores/as se assumirem como “profissionais reflexivos/as”. Schön (1983) defende que,

“Nas práticas profissionais complexas, como o ensino, o conhecimento não se aplica de forma direta a situações previamente definidas; pelo contrário, constrói-se na ação, através de um processo de reflexão em que o sujeito pensa sobre o que faz enquanto faz, ajustando continuamente a sua intervenção” (p. 50).

A experiência desenvolvida mostra precisamente esta necessidade de reflexão na ação, na medida em que a estagiária, enquanto docente, foi constantemente chamada a interpretar situações imprevisíveis, a reformular estratégias e a tomar decisões em função do que decorria no processo.

Por fim, importa reconhecer que o ensino das Artes Visuais se desenvolve num campo atravessado por tensões entre diferentes conceções de aprendizagem, de conhecimento e de escola. A valorização do processo, da subjetividade e da experimentação nem sempre encontra correspondência nos modelos educativos dominantes, o que coloca desafios ao reconhecimento da especificidade da disciplina. Neste enquadramento, Freire (1996) afirma que,

“Ensinar exige a consciência dos limites na prática educativa, mas também a compreensão de que esses limites não anulam a possibilidade de transformação; pelo

contrário, é na tensão entre o que é possível e o que ainda não é que se constrói o sentido crítico da ação pedagógica” (p. 47).

Esta perspectiva permite compreender os limites não como falhas, mas como elementos construtivos de uma prática que se desenvolve em contextos concretos, exigindo posicionamento crítico e capacidade de reinvenção.

Deste modo, a reflexão sobre os limites e as tensões da prática pedagógica não conduz a uma leitura redutora ou negativa do processo educativo. Em vez disso, permite compreendê-lo como um campo dinâmico, marcado por ajustamentos contínuos, e por uma constante negociação entre as intenções e as possibilidades. Reconhecer estas dimensões implica assumir o ensino como uma prática situada, atravessada por condicionantes, mas simultaneamente aberta à transformação. É precisamente nesta instabilidade que se inscreve o potencial formativo da disciplina, entre o imprevisto e o vivido, entre o estruturado e o emergente. É neste intervalo que o ensino ganha densidade e significado.

Neste contexto, o/a docente é convocado/a assumir uma postura crítica, consciente e em reconstrução permanente.

6. Considerações Finais

O percurso desenvolvido ao longo do estágio pedagógico permitiu consolidar uma compreensão mais ampla, fundamentada sobre o papel da Artes Visuais no contexto educativo, nomeadamente no que diz respeito à integração do património cultural como eixo estruturante da aprendizagem. A prática desenvolvida demonstrou que o contacto com referências culturais, históricas e simbólicas, enraizadas no território e nas tradições locais, não só enriquece o processo criativo, como também cria oportunidades para que os/as alunos/as as interpretem, transformem e lhes atribuam novos significados. Neste sentido, o património cultural foi um recurso pedagógico capaz de contribuir para a construção de aprendizagens que favorecem a compreensão dos referenciais culturais, a capacidade de interpretação crítica e o desenvolvimento de formas próprias de expressão.

As diferentes atividades implementadas ao longo do estágio demonstram que a articulação entre a experiência, a cultura e a criação possibilita aos/as alunos/as desenvolver formas próprias de interpretar e representar o mundo. Neste sentido, o património cultural foi um recurso pedagógico fulcral, capaz de promover a reflexão, a coerência identitária e o reconhecimento da diversidade, enquanto estimula a experimentação e a expressão individual. A educação artística afirma-se, assim, como um espaço privilegiado para a construção de significados, onde o fazer, o pensar e o sentir se interligam num processo contínuo.

Contudo, esta experiência permitiu também identificar desafios inerentes à prática pedagógica, nomeadamente no que se refere à necessidade de conciliar abordagens mais abertas e experimentais com as exigências estruturais do currículo. A tendência para a reprodução de modelos e referenciais dominantes levanta questões sobre a inclusão de outras perspetivas culturais, mostrando a importância de desenvolver práticas mais diversificadas e críticas. Neste contexto, o/a professor/a assume um papel determinante enquanto mediador/a, responsável por criar condições que favoreçam a participação ativa dos/as alunos/as e a construção autónoma do conhecimento.

Do ponto de vista pessoal, o estágio foi um momento decisivo na construção da identidade docente, permitindo confrontar expectativas com a realidade da prática educativa e desenvolver uma postura mais reflexiva e consciente. Em particular, a implementação da unidade didática permitiu verificar que os objetivos inicialmente definidos foram, de um modo geral, alcançados, observando-se um envolvimento dos/as alunos/as no trabalho desenvolvido. A possibilidade de trabalhar a partir da tradição dos Caretos de Podence foi mobilizadora, despertando interesse, curiosidade e participação, enquanto destacou a importância de valorizar diferentes referenciais culturais no contexto educativo.

Deste modo, entende-se que a integração do património cultural no ensino das Artes Visuais não deve ser encarada como uma dimensão complementar, mas como uma

possibilidade efetiva de enriquecer a prática pedagógica, promovendo aprendizagens mais enriquecedoras. Ao valorizar a experiência, a diversidade e a criatividade, a educação artística contribuiu para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes do mundo que os rodeia.

Assim, este percurso não se encerra neste relatório, mas prolonga-se na construção de uma prática docente atenta, questionadora e aberta à transformação, na qual ensinar e aprender se entrelaçam num movimento permanente de descoberta, porque, no fundo, educar é criar possibilidades para que cada um/a encontre o seu lugar no mundo e lhe atribua sentido.

7. Referências Bibliográficas

Addison, N., & Burgess, L. (2010). *Learning to teach art and design in the secondary school: A companion to school experience* (2nd ed.). Routledge.

Barbosa, A. M. (2012). *A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos* (8ª ed.). Perspectiva.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Castelo Branco, C. (2019). *Vinte horas de leitura* (Edição fac-similada). Imprensa Nacional.

Claf Masachs, R. (2009). *Museo y educación: Manual para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio*. Trea.

Cronologia. (1991). *Boletim Cultural da Escola Secundária Camilo Castelo Branco*, 7–11.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 79. <https://diariodarepublica.pt>

Deleuze, G. (2017). *Diferença e repetição* (L. Orlandi & R. Machado, Trans.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1968).

Delgado, N. (1976). *Máscaras* [Documentário].

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Desenho A – Ensino secundário*. Ministério da Educação.

Direção-Geral do Património Cultural. (s.d.). *Liceu Camilo Castelo Branco*. Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (SIPA). <https://imovel.patrimoniocultural.gov.pt/detalhes.php?code=10949476>

Drucker, J. (1995). *The century of artists' books*. Granary Books.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco. (s.d.). *#Camilo200 – Comemorações do Bicentenário*. Autor.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco. (s.d.). *História*. <https://esccbvr.pt/apresentacao/>

Escola Secundária Camilo Castelo Branco. (s.d.). *Plano anual de atividades*. Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco. (s.d.). *Projeto educativo 2025–2029*. Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco. (s.d.). *Regulamento interno*. Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.

Filippim, E. S., & Bahl, M. (2017). Património cultural imaterial e turismo: Reflexões sobre identidade e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 11(1), 152–168.

Foucault, M. (2006). *A arqueologia do saber* (7.^a ed.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1969).

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

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

Fróis, J. P. (Ed.). (2000). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian

- Frontal, O. (2016). *Patrimonio y educación: Una visión integral*. Trea.
- Giroux, H. A. (2021). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artmed.
- Hickman, R. (2010). *Why we make art and why it is taught*. Intellect.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República*, I.ª série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt>
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2011). Art practice as research in the classroom. *Art Education*, 64(5), 12–18.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Page, T. (2018). *Placemaking, materiality and art practice: Learning through materials*. Routledge.
- Pascoaes, T. de. (1991). *São Paulo*. Assírio & Alvim. (Obra original publicada em 1934).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Sage.
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. <https://ich.unesco.org>
- UNESCO. (2019). *Operational directives for the implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org>

8. Apêndices

I | Proposta de trabalho

II | Planificação da unidade didática

III | Planificação da visita de estudo

IV | Autorização para os Encarregados de Educação

Escola Secundária Camilo Castelo Branco

Departamento de Expressões | Desenho A | 11º ano

2025/2026

ESCOLA
SECUNDÁRIA
CAMILO
CASTELO BRANCO

Proposta de Trabalho:

Máscaras em Movimento

Conceito | O projeto propõe a criação de um livro de artista que traduz visualmente a energia, a cor e o movimento das figuras tradicionais dos Caretos de Podence, Símbolos do Património Imaterial Transmontano (UNESCO). Inspirados nas formas, nos gestos e nas cores destas personagens, os alunos desenvolverão uma sequência de composições visuais que reinterpretem a tradição em linguagem contemporânea, articulando a **observação, a expressão, a pesquisa e a criação pessoal.**



“A arte não reproduz o visível, torna visível o invisível.”

(Paul Klee, 1920)

Tema | Caretos de Podence: Tradição, Movimento e Cor

Objetivo | Criar um objeto artístico sequencial que reinterprete, de forma pessoal e expressiva, a tradição dos Caretos de Podence, explorando o movimento, a máscara, o corpo, a cor e o ritmo, a partir da observação, da experimentação gráfica e da reflexão crítica.

Metodologia de Trabalho

- 1. Visita de estudo:** Participa na visita de estudo à aldeia de Podence, Macedo de Cavaleiros. Recolhe: desenhos rápidos (linhas de movimento, estudos do corpo); registos sonoros ou escritos (ritmo, chocalhos, ambiente); texturas, padrões e detalhes dos trajes; observações das máscaras e gestualidade dos Caretos.
Estes materiais constituem a base visual do projeto.
- 2. Visualização do filme “Máscaras”**
Assiste ao filme “Máscaras” (1976) de Noémia Delgado, que documenta tradições transmontanas, incluindo rituais, celebrações, gestos e máscaras.
Durante a visualização regista: tipos de movimento e ritmos corporais; elementos simbólicos; texturas, cores e detalhes visuais; relação entre corpo, espaço e máscara; fragmentos significativos que possam ser explorados graficamente.
- 3. Mural coletivo – Introdução ao projeto**
Após a visualização do filme, a turma realizará um mural coletivo que funcionará como síntese visual e introdução ao projeto individual do livro de artista.

Objetivos do mural:

- Partilhar e cruzar os esboços feitos durante a visita e o filme.
- Representar graficamente a tradição do Entrudo Chocalheiro.
- Explorar linhas de movimento, ritmos, gestos e símbolos.
- Criar uma composição conjunta que transmita energia, cor e identidade cultural.
- Estabelecer pontes visuais para o desenvolvimento do livro de artista.
- Trabalhar a linha temporal da tradição:
 - Passado: rituais ancestrais, práticas comunitárias, máscaras antigas e simbologias tradicionais.
 - Presente: elementos contemporâneos, novas leituras culturais, significados atuais dos Caretos.
- Integrar a pesquisa visual e conceptual sobre a história, a evolução e a simbologia do Entrudo Chocalheiro (máscaras, trajes, cores, mitos, território).

Nota: O mural coletivo assume um papel introdutório e estruturante do projeto, funcionando como síntese visual e ponto de partida para o livro de artista individual. Não é avaliado como um produto final autónomo, integrando a avaliação do processo, da participação e da metodologia de trabalho.

Materiais: Papel de grande formato (cenário ou Kraft); marcadores, grafite, carvão, tinta; recortes e colagens dos desenhos individuais; texturas recolhidas (fotografias, padrões tradicionais); Impressões da pesquisa visual (referências históricas, máscaras antigas, imagens do filme, registo da visita).

4. Estudos e esboços

Em folha A4 ou A5, realiza:

- Desenhos de observação: Máscaras, trajes, objetos rituais, texturas e padrões.
- Desenhos de movimento/gesto: Linhas rápidas, trajetórias, energia do corpo em ação; representação do movimento contínuo e sequencial.
- Desconstruções visuais: Fragmentação; repetição; ampliação de detalhes; distorção gráfica; sobreposições.
- Exploração da cor: Paletas inspiradas nos trajes tradicionais; cores complementares e contrastes; ritmo cromático e intensidade; exploração simbólica da cor.

5. Projeto do livro de artista:

Constitui um produto final do projeto e deverá ser entendido como um objeto artístico e comunicativo. Mais do que um conjunto de exercícios, deve organizar visualmente o percurso desenvolvido, articulando observação, experimentação, reflexão e expressão pessoal.

- Desenvolve um protótipo (maqueta) e define.

- Formato (A5-A4), tipo de livro (livre).
- Número de páginas (mínimo 6).
- Sequência visual/narrativa.
- Técnicas a explorar (grafite, tinta-da-china, aguarela, colagem, marcador, etc.)
- Conceito central (movimento, máscara, som, cor, gesto, tradição vs contemporâneo).

6. Execução do livro de artista

O livro deverá incluir:

- Desenho de observação.

- Desenho gestual.
- Colagem e textura.
- Explorações cromáticas.
- Fragmentos visuais do mural, da visita e do filme
- Texto opcional (palavras, sons, memórias, notas sensoriais).

Nota: A organização das páginas deverá revelar coerência visual e narrativa, evidenciando escolhas conscientes ao nível da forma, da cor, do ritmo e do movimento.

Identificação obrigatória: nome, nº, turma e data

7. Apresentação final

- Apresentação final do livro de artista (oral e visual), integrando uma reflexão sobre o processo, as referências e as opções realizadas.
- A reflexão poderá assumir a forma de um relatório breve ou de um suporte escrito/visual articulado com a apresentação.

Materiais | Papel cavaleiro/aguarela, papel cenário ou Kraft; lápis, carvão, caneta, marcadores; aguarelas, tintas, lápis de cor; tesoura, cola, elementos para colagem; registos da visita e do filme; entre outros.

Duração | 15 ou 18 tempos

Entrega e apresentação | 26 de fevereiro

Critérios de Avaliação:**Proposta de trabalho - MÁSCARAS EM MOVIMENTO**

A avaliação valoriza especialmente a comunicação visual, entendida como a capacidade de articular intenção, processo e resultado, tornando visível o pensamento artístico através do desenho e da construção do livro de artista.

		CM	AA	AP
Itens de avaliação				
1. Desenho exploratório (estudos/esboços/projeto)		40 pontos		
1.1	Apresentou registos de pesquisa e de observação realizados na visita de estudo, no filme e na recolha de referências visuais (máscaras, trajes, movimento, símbolos).	10		
1.2	Realizou estudos variados, pertinentes e coerentes: esboços de observação, movimento, experimentação gráfica.	30		
2. Comunicação Visual		90 pontos		
2.1	As composições do livro de artista refletem e reinterpretem a tradição dos Caretos de Podence, explorando o movimento, o gesto, a máscara, a cor e a expressividade.	35		
2.2	Demonstrou criatividade, expressividade e capacidade de síntese na construção das páginas e na narrativa visual do livro.	35		
2.3	Aplicou de forma eficaz as orientações sobre a cor: paletas inspiradas nos trajes, contrastes, intensidade e coerência cromática.	20		
3. Técnica e materiais		30 pontos		
3.1	Experimentou técnicas diversificadas e demonstrou domínio dos materiais; relação adequada entre a técnica, o formato e a intenção artística.	10		
3.2	A paleta cromática, as texturas, e as técnicas escolhidas contribuem para o impacto visual comunicativa da composição.	20		
4. Apresentação		20 pontos		
4.1	A apresentação final do livro e do relatório é estruturada, clara e bem organizada.	10		
4.2	Expressou-se com clareza, usando o vocabulário adequado e apresentando um discurso fundamentado sobre o processo e as escolhas visuais.	10		
5. Metodologia de trabalho		10 pontos		
5.1	Revelou autonomia, empenho, organização e boa gestão do tempo ao longo de todas as etapas do projeto.	10		
6. Atitudes e Valores		10 pontos		
6.1	Demonstrou responsabilidade, colaboração, respeito pelo grupo e atitudes positivas no trabalho individual e coletivo.	10		
TOTAL		200		
Ponderação 30%				
TOTAL		200		

(CM: cotação máxima em pontos; AA : autoavaliação; AP : avaliação do professor)

II | Planificação da Unidade Didática



REPÚBLICA

PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA

E INOVAÇÃO



ESCOLA

CAMILO CASTELO BRANCO

UNIDADE DIDÁTICA: “Máscaras em Movimento – Caretos de Podence”

Departamento de Expressões | Área Disciplinar de Artes Visuais | Ano letivo 2025/2026

Disciplina: Desenho A

Turma: 11ºE

DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS / DESCRITORES Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	UNIDADE DE TRABALHO/PROJETO	AÇÕES ESTRATÉGICAS ORIENTADAS PARA O PERFIL DO ALUNO
Apropriação e Reflexão	- Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo (o esboço, o desenho de viagem e de diário gráfico, entre outras). - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo (cadência, sequência, repetição). - Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual. - Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.	<u>Proposta</u> - Criação de um livro de artista, com o mínimo de 6 páginas, incluindo capa e contracapa, resultante da exploração plástica do tema “Máscaras em Movimento – Caretos de Podence”. <u>Conteúdos</u> - Desenho de cor: observação, gesto, desconstrução e síntese. - Composição e ritmo: estudo da figura em movimento. - Livro de artista: estrutura, narrativa visual, capa, contracapa e encadernação. - A cor e o movimento: símbolos, ritmo e energia visual inspirados na tradição dos Caretos.	- Compreender os contextos culturais associados à tradição dos Caretos de Podence. - Explorar a forma intencional dos elementos da linguagem visual (cor, forma, movimento e textura) presentes nesta manifestação cultural. - Selecionar e articular informação pertinente recolhida na visita de estudo, no filme e nos exercícios de observação, aplicando-a de forma rigorosa e coerente no desenvolvimento do projeto. <i>Conhecedor/ sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J)</i>
Interpretação e Comunicação	- Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. - Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas. - Selecionar modos de registo: traço (intencionalidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade,	<u>Visão</u> - Fenómenos perceptivos e perceção do mundo envolvente. - Figura/fundo. - Relações de contraste, ritmo e	- Promover atividades e exercícios que articulem a descoberta, a experimentação e a reflexão, permitindo ao aluno explorar novas formas de representar o movimento, a cor e a expressividade dos Caretos. - Estruturar propostas que valorizem tanto a prática artística como a reflexão conceptual, estimulando a procura de soluções visuais pessoais e a capacidade de integrar o tema de forma crítica e inventiva. - Implementar uma metodologia gradual que apoie a evolução das ideias, da pesquisa à criação do livro de artista, promovendo autonomia criativa. - Participar ativamente em projetos individuais e coletivos, como o mural da visita ou da exposição final, promovendo o envolvimento criativo da turma e a ligação entre a arte, a identidade e a comunidade. <i>Criativo (A, C, D, J)</i>

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Letícia Silva

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO		 ESCOLA CAMILO CASTELO BRANCO	
Experimentação e Criação	transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinação entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.	direção,	composição, cadência). <i>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</i>
	- Selecionar os suportes e os materiais em função das características, adequando-as às ideias a desenvolver. - Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo (cadência, sequência, repetição); valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros; aplicando-os na elaboração de desenhos e de imagens elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas. - Conhecer referenciais da arquitetura, do design, da escultura e da pintura que explorem cânones (aritméticos e simétricos, entre outros), percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos. - Aprofundar os estudos da forma (proporção, desproporção, transformação) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das duas qualidades expressivas (expressão do movimento, dinamismo, espontaneidade e tensão, entre outras). - Manifestar um progressivo domínio na realização, à mão livre, de exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.	- Visão sincrónica e diacrónica do desenho: o movimento no tempo e no espaço. - A observação como ponto de partida para a interpretação expressiva. Cor/luz - Contrastes cromáticos (quente/frio, complementar, simultâneo, de saturação, de valor). - A cor como elemento simbólico e expressivo: vermelho, amarelo e verde como identidade dos Caretos. - Ritmo cromático e dinâmicas de movimento. - Luz e intencionalidade na construção da mancha e do gesto. Elementos estruturais da linguagem plástica - Forma, plano, superfície, valor, textura, estrutura; cor/luz; espaço, volume (profundidade); movimento e tempo; cadência, sequência, repetição, equilíbrio, escala e ritmo. Modos de registo - Traço: intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento; - Mancha: densidade, transparência, cor	- Incentivar para práticas visuais que promovam a exploração: experimentar várias técnicas, testar combinações de materiais e procurar novas soluções. - Investigar diferentes possibilidades de representar o movimento e a energia dos Caretos. - Estimular questionamentos pessoais: O que posso transformar? O que posso exagerar? Que partes da máscara são mais expressivas? <i>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</i>

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

	e gradação; - Técnica mista: combinações entre traço e mancha, colagem, textura e sobreposição; - Registo expressivo: linhas contínuas, desenho cego, fragmentação e recomposição. <u>Procedimentos:</u> - Experimentação com diferentes técnicas e materiais. - Ensaios de movimento e ritmo visual. - Processos de desconstrução e recomposição da forma. - Aplicação de transparências e sobreposições. - Síntese visual e narrativa no livro de artista. <u>Síntaxe:</u> - Conceitos estruturais da linguagem plástica. - Domínios da linguagem visual: observação, interpretação, experimentação e criação. - Relação entre gesto, cor e composição. - Equilíbrio entre expressão pessoal e coerência plástica. - Integração de elementos simbólicos e identitários na criação contemporânea.	a avaliar o seu próprio trabalho de forma consciente e fundamentada, recorrendo a vocabulário específico da linguagem visual e os conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. <u>Autoavaliador</u> (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) - Promover a participação ativa dos alunos em projetos de carácter coletivo, incentivando a colaboração na turma e na escola, através da abordagem de temas culturais transversais, como a tradição dos Caretos, que permitam integrar diferentes áreas de conhecimento e desenvolver um trabalho partilhado significativo. <u>Participativo/ colaborador</u> (B, C, D, E, F) - Desenvolver a capacidade dos alunos para organizarem de forma autónoma o seu trabalho, promovendo métodos de planeamento e de autorregulação que assegurem o cumprimento dos prazos e o cuidado na execução das diferentes fases do projeto, desde os esboços até ao livro de artista final. <u>Responsável/ autónomo</u> (C, D, E, F, G, I, J) - Fomentar o respeito e a valorização das ideias e dos processos dos colegas, promovendo a escuta ativa, o apoio mútuo, de modo que cada aluno compreenda as intenções dos outros e os ajude a expressar e a justificar as suas escolhas visuais ao longo do projeto. <u>Cuidador de si e do outro</u> (B, E, F, G)
--	--	---

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

METODOLOGIA PEDAGÓGICA	EIXOS DE EXPLORAÇÃO
A lecionação dos conteúdos seguirá os princípios da Metodologia Projetual, organizada em fases articuladas que integram os diferentes domínios das Aprendizagens Essenciais (AE). Assim, o processo de ensino-aprendizagem desenvolver-se-á através de quatro momentos fundamentais: - <i>Pesquisa e análise</i>, promovendo a observação, a contextualização cultural e a interpretação crítica (Apropriação e Reflexão/Interpretação e Comunicação). - <i>Exploração e Criação</i>, incentivando a descoberta, o teste de materiais e a criação de soluções visuais (Apropriação e Reflexão/Experimentação e Criação). - <i>Desenvolvimento e concretização</i>, orientados para a produção das composições e para a resolução plástica das intenções comunicativas (Interpretação e Comunicação/Experimentação e Criação). - <i>Reflexão e Avaliação</i>, promovendo o pensamento crítico, a autoanálise e a comunicação fundamentada do processo e dos resultados (Apropriação e Reflexão/Interpretação e Comunicação).	- Como podem as artes visuais valorizar, reinterpretar e preservar as tradições locais como a dos Caretos de Podence, no contexto escolar? - Devem as artes visuais estar ao serviço da memória cultural e do património imaterial, reinterpretando-o através de práticas contemporâneas do desenho e da experimentação? - Que aprendizagens artísticas, culturais e críticas podem emergir quando os alunos observam, analisam e transformam temas tradicionais (movimento, cor, máscara e ritual), em produções gráficas autorais?
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
- Avaliação formativa contínua, centrada no acompanhamento das diferentes etapas do projeto: visita de estudo, estudos de movimento, experimentação e construção do livro de artista. - Observação direta do trabalhos dos alunos, registando o grau de empenho, de autonomia, de evolução e de capacidade de resolver problemas visuais. - Grelhas de registo, aplicada ao diário gráfico, esboços, exercícios de aula e composições, permitindo documentar progressos na linha, na cor, na textura e na composição. *Trabalhos práticos individuais: a unidade didática, denominada UT05, terá a duração de 4 semanas/18 tempos letivos, que envolvem trabalhos de pesquisa, experimentação e apresentação final.	
MATERIAIS	
Para o desenvolvimento desta unidade didática, os alunos poderão utilizar os seguintes materiais: - Materiais riscadores e de desenho: Lápis de grafite de várias durezas; carvão; canetas de ponta fina; marcadores; sanguine; pastel seco ou de óleo (principalmente, vermelho, verde e amarelo). - Materiais aquosos e de cor: Aguarelas; tinta-da-china; guache; pincéis variados; recipientes para água e panos; - Suportes diversos: Papel cavalinho (A4 ou A5); papel de aguarela (A4 ou A5); papel vegetal; papel kraft ou papel de cenário (mural coletivo); cartolina ou cartão para a capa e contracapa do livro de artista; folhas A5 ou A4 diversas (para o interior do livro). - Materiais de colagem e de construção: Tesoura, cola; X-ato; fios e lãs ou pequenos retalhos têxteis (para sugerir texturas nos trajes dos Caretos); elementos coloridos para a fragmentação (papel, recortes, impressões).	

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

- Materiais para a encadernação do livro: Linha de encadernação ou linha de croché; agulha grossa; fita, cordel ou elástico (opcional); pinças ou molas para prender as páginas ao coser.
- Materiais complementares: Borracha; afixa; régua; clips ou molas de pressão.

Cronograma		
Calendarização	Sumários/sinopse	Recursos necessários
Aula 1 (3 tempos letivos) 23.01.2026 INTRODUÇÃO	- Visita de estudo à Casa do Careto, à oficina e aos murais urbanos da aldeia de Podence, Macedo de Cavaleiros. - Realização de esboços rápidos e recolha sensorial (texturas, sons, gestos e rituais).	- Diário gráfico; caneta (preta ou azul); lápis de grafite.
Aula 2 (2 tempos letivos) 3.02.2026 INTRODUÇÃO	- Visualização do filme "Máscaras" e recolha de apontamentos visuais (esboços, movimento, cor).	- Computador; projetor; diário gráfico; folhas A4 ou A5; materiais riscadores.
Aula 3 (3 tempos letivos) 5.02.2026 INTRODUÇÃO	- Mural coletivo: partilha de esboços, construção visual colaborativa e síntese da tradição (movimento, cor, ritual, identidade). - Exposição e exploração dos conteúdos programáticos: cor, movimento, tradição, expressividade e introdução ao livro de artista. - Apresentação da proposta de trabalho "Máscaras em Movimento": objetivos, etapas do projeto e produto final.	- Materiais riscadores; papel em grande formato (Kraft/cenário); cola; tesouras; fita cola; impressões/recortes de esboços; e texturas recolhidas (fotografias); computador e projetor.
Aula 4 (2 tempos letivos) 10.02.2026 DESENVOLVIMENTO	- Desenvolvimento dos primeiros estudos e esboços exploratórios pelos alunos. - Orientação na definição das estratégias de trabalho e do percurso criativo individual.	- Materiais riscadores; folhas A4 ou A5 (diferentes texturas); diário gráfico; estudos recolhidos na visita e no filme; computador; projetor.

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

	- Seleção dos meios riscadores, técnicos e suportes adequados ao projeto. - Acompanhamento individualizado do processo de trabalho de cada aluno.	
Aula 5 (3 tempos letivos) 12.02.2026 DESENVOLVIMENTO	- Acompanhamento individualizado do processo de trabalho de cada aluno.	
Aula 6 (3 tempos letivos) 19.02.2026 DESENVOLVIMENTO	- Acompanhamento individualizado do processo de trabalho de cada aluno.	
Aula 7 (2 tempos letivos) 24.02.2026 DESENVOLVIMENTO	- Orientação individual e apoio à finalização do trabalho desenvolvido por cada aluno.	
Aula 8 (3 tempos letivos) 26.02.2026 DESENVOLVIMENTO	- Entrega, apresentação e reflexão final sobre os livros de artista realizados pelos alunos. - Avaliação e autoavaliação.	- Computador; projetor; livros de artista (produto final)

Escola Secundária Camilo Castelo Branco | Artes Visuais | Desenho A | Leticia Silva

Referências Bibliográficas

- *Livro de artista*
 - Castro, L. (2021). *Sombras à parte*. Museu de Arte Contemporânea de Serralves
 - Drucker, J. (2004). *The century of artists' books* (2nd ed.). Granary Books.
 - Eftand, A. (1976). *The School Art Style: A functional Analysis*; Volume. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
 - Eisner, E. W. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* *Curriculo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
 - Fundação Calouste Gulbenkian. (2009). *Lurdes Castro: Uma retrospectiva*.
 - Gomes Filho, J. (2008). *Gestalt do Objecto: Sistema de Leitura Visual da Forma*. Escrituras Editora.
 - Klee, P. (2001). *Teoria da arte moderna*. Edições 70. (Obra original publicada em 1925)
 - Munari, B. (1998). *Das Coisas Nascem Coisas*; Edições 70.
 - Munari, B. (2008). *Design e comunicação visual*. Edições 70.
 - Silveira, p. (2001). *A página violada: Da temura à injúria na construção do livro de artista*. Edições Afrontamento.
- *Máscara, rituais, corpo e identidade cultural*
 - Instituto do Património Cultural Imaterial. (2019). *Caretos de Podence*. Direcção-Geral do Património Cultural.
 - Instituto dos Museus e da Conservação. (2012). *Máscaras e rituais de inverno em Portugal*. Ministério da Cultura.
 - Morais, G. (2018). *Máscaras, rituais e identidade*. Imprensa Nacional-Cadê da Moeda.
 - Museu de Arte Contemporânea de Serralves. (2006). *Graça Morais: Territórios da memória*. Fundação de Serralves.
 - UNESCO. (2019). *Carnaval de Inverno de Podence (Caretos de Podence)*. Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Documentos curriculares:

- Direcção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Desenho A – Ensino secundário*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Direcção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

Artistas:

Bruno Munari; Lurdes Castro; Dieter Roth; Ed Ruscha; Dieter Roth; Lawrence Weiner; Henri Matisse – Livro de artista
Graça Morais; Júlio Pomar; Paula Rego; João Cutileiro; Nadir Afonso – Máscaras, rituais, corpo e identidade cultural

III | Planificação da Visita de Estudo

VISITA DE ESTUDO

(Ano letivo 2025-26)

VISITA AO MUSEU DO CARETO E À OFICINA DO CARETO – PODOENCE (Macedo de Cavaleiros)

PROGRAMA:

22 DE JANEIRO DE 2026 (SEXTA-FEIRA):

14h15 – Partida de Vila Real (recolha dos alunos junto à antiga "Moviflor")

15:20 – Visita ao Museu do Careto - Podence.

15:50 – Visita à Oficina do Careto – Podence.

16:30 – Visualização dos Murais urbanos da aldeia de Podence.

17.00 – Podence - saída para Vila Real.

CHEGADA A VILA REAL – 18h

Local a visitar:

- Museu do Careto – Podence;
- Oficina do Careto;
- Murais da aldeia de Podence.

Turmas envolvidas:

10ºE (22 alunos); 11ºG (12 alunos) e 11ºH (14 alunos)

Previsão do número de alunos participantes:

48 alunos + 3 profs. **Total: 51 pessoas**

Data prevista de saída:

Dia: 22 de janeiro de 2026 (6ª f)

Hora: 14:15h

Data prevista de chegada:

Dia: 22 de janeiro de 2026 (6ª f)

Hora: 18:00h

Previsão de custos:

- Autocarro (50 lugares)
- Entrada no museu

Custo (total): 10€

Objetivos Gerais:

- Valorizar o património artístico e cultural da aldeia de Podence, reconhecendo a importância do museu, da oficina artesanal e dos murais urbanos como expressões identitárias e fontes de inspiração estética para a criação artística contemporânea;
- Explorar e analisar diferentes linguagens plásticas e visuais, identificando materiais, técnicas, cores, composições e simbolismos presentes nas obras observadas, desenvolvendo a capacidade de leitura e a interpretação da imagem;

- Estimular a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos, promovendo a reflexão sobre o diálogo entre a tradição e a modernidade, e incentivando a produção de registos visuais e artísticos inspirados nas experiências vividas durante a visita.

Itinerário:

Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Real) – Podence (Macedo de Cavaleiros)

Material necessário:

Diário gráfico e lápis/caneta; telemóvel ou máquina fotográfica.

Avaliação:

Preenchimento da grelha de avaliação pelos alunos e professores

Professores responsáveis/acompanhantes e disciplinas envolvidas:

Professores: Carlos Santelmo, Letícia Silva e Alcina Gonçalves

Disciplinas envolvidas: Desenho A

Aprovação da Visita de Estudo:

- Aprovada no Conselho Pedagógico _PAA

Vila Real, 9 de janeiro de 2026

A professora:
Letícia Silva

IV | Autorização da Visita de Estudo



Grupo Disciplinar Artes Visuais
Viagem de Estudo a Podence (Macedo de Cavaleiros)
Museu do Careto, Oficina do Careto e Murais urbanos – Podence
22 de janeiro



Para: Exmo. (º) Sr. (ª) encarregado (a) de educação:

Assuntos:

1- Informações - Viagem de estudo a Podence (Macedo de Cavaleiros), no dia 22 de janeiro (Quinta-feira), ao Museu do Careto, à Oficina do Careto e aos Murais urbanos da aldeia de Podence.

2 - Pedido de autorização de participação do seu educando(a) na viagem de estudo e pagamento da mesma.

1-Visita de estudo ao Museu do Careto, à Oficina do Careto e aos Murais urbanos – Podence

Esta visita de estudo insere-se com Plano Anual de Atividades do Grupo de Artes Visuais 2025/26. Conforma-se como atividade pedagógica de extensão das atividades de sala de aula, que permitirá a aproximação *in loco* ao objeto artístico, estimulando novos olhares em torno da experimentação artística.

O público-alvo desta viagem são os alunos do curso secundário de artes visuais, nomeadamente das turmas 10.ºE, 11.ºG, 11.ºH sendo prevista a participação total de 48 alunos.

Professores acompanhantes:

Acompanharão os alunos os seguintes professores: Carlos Santelmo, Alcina Gonçalves e Leticia Silva

Programa da viagem e horários previstos:

Sexta-feira | 22 de janeiro:

- 14:15 h | Saída de Vila Real, na paragem de autocarros junto à "Moviflor" | chegada prevista a Podence às 15:15 horas;
- 15:20 h | Visita ao Museu do Careto – Podence;
- 15:50 h | Visita à Oficina do Careto – Podence;
- 16:30 h | Visualização dos Murais urbanos da aldeia de Podence.
- 17:00 h | Saída de Podence;
- 18 h | Chegada a Vila Real.

Custos da viagem.

O preço da viagem previsto, por aluno, é de 10€ nas seguintes condições:

- Viagem de autocarro
- Bilhete de entrada no Museu do Careto

Total: 10€

As autorizações dos encarregados de educação deverão ser entregues e o pagamento da viagem efetivado até ao dia 16 de Janeiro, nos seguintes moldes:

- Entrega das autorizações e do pagamento do bilhete para a entrada no museu: 10.ºE ao professor Carlos Santelmo; 11.ºG à professora Alcina Gonçalves; 11.ºH ao professor Carlos Santelmo

Ficamos ao vosso dispor para outras eventuais informações acerca deste assunto, com os melhores cumprimentos.

Vila Real, 9 de janeiro de 2026

2 - Autorização do encarregado (a) de educação.

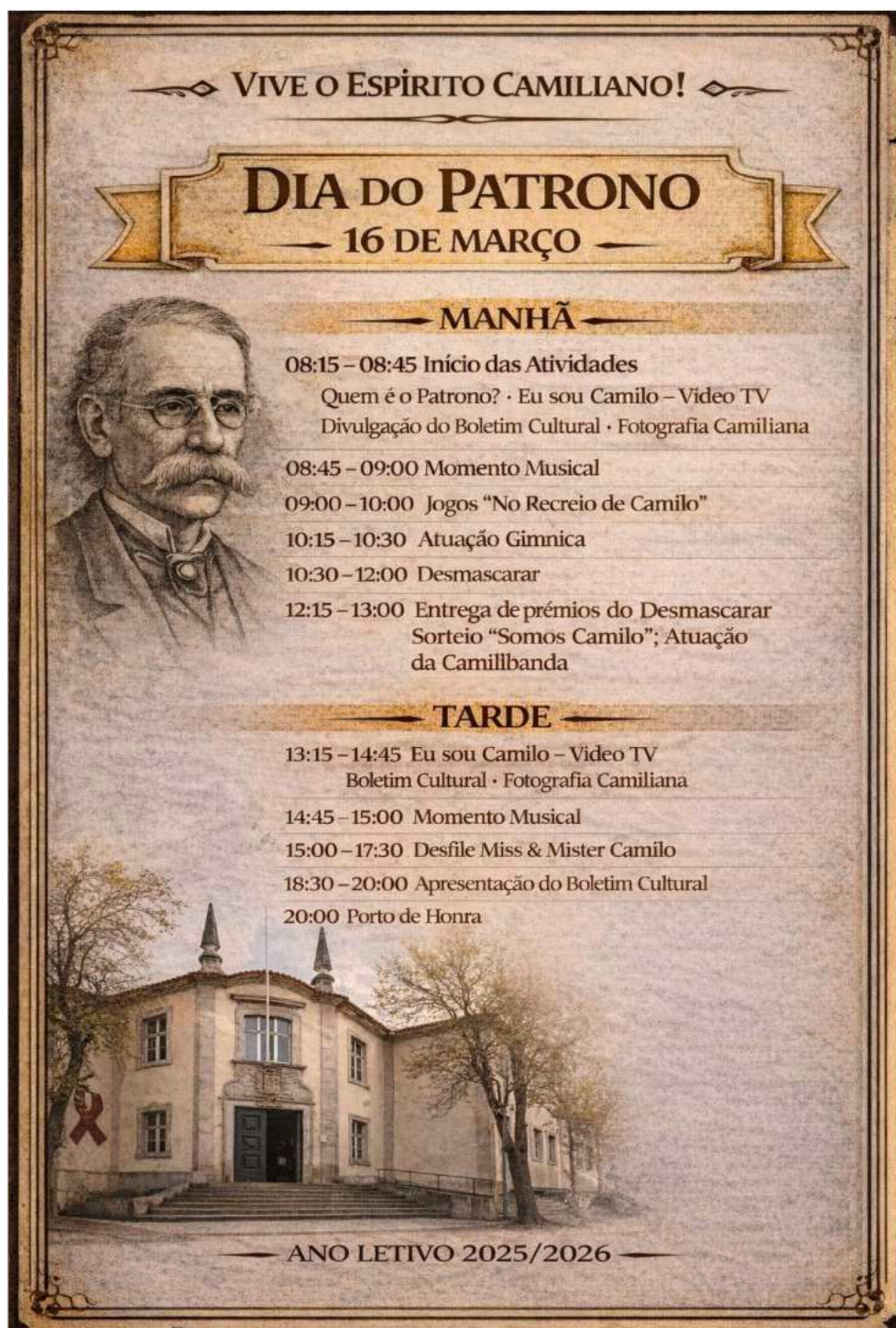
Eu, abaixo assinado, encarregado(a) de educação do aluno(a):

Nome / aluno	Número	Ano	Turma
Autorizo o meu educando a participar na viagem de estudo a Podence para visitar o Museu do Careto, a Oficina do Careto e os Murais urbanos no dia 22 de janeiro de 2026.			
			2026
Assinatura do encarregado(a) de educação.	Dia	Mês	Ano

9. Anexos

1 | Cartaz dia do Camilo Castelo Branco

2 | Cartaz do projeto “Ágora”



2 | Cartaz do projeto “Ágora”

