

2º CICLO

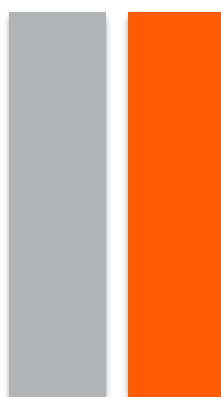
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Re-Imaginar a Escola: Reflexões de uma Prática de Estágio num Curso Profissional de Multimédia

Bárbara da Costa Abrunhosa

M

2026



Bárbara da Costa Abrunhosa

**Re-Imaginar a Escola: Reflexões de uma Prática de Estágio num Curso
Profissional de Multimédia**

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

Orientadora | Marta Sampaio

Professora Cooperante | Isabel Soares

Agrupamento de Escolas nº1 Marco de Canaveses

2025/2026

Resumo

Este relatório descreve, documenta e reflete a experiência de estágio realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), decorrida no ano letivo 2025/2026 no Agrupamento de Escolas Nº1 de Marco de Canaveses. O estágio envolveu a observação de diferentes turmas e o desenvolvimento de uma unidade didática numa turma de 11º ano do ensino profissional, nomeadamente no curso de Técnico de Multimédia. A problemática que orienta este documento é: *Como criar relações e condições pedagógicas que convoquem a agência do estudante no contexto de um curso do ensino profissional?* Esta questão emergiu do contacto direto com uma realidade marcada pelo estigma associado ao ensino profissional e pelas suas consequências concretas na forma como os alunos se relacionam com a aprendizagem, com a criatividade e com a sua própria capacidade de agir.

O relatório organiza-se em torno de quatro eixos: enquadramento teórico, que percorre a agência dos estudantes, a identidade do professor de artes visuais, a arte como resistência e a relação pedagógica; o contexto de estágio; a descrição da experiência; e, em destaque, a unidade didática desenvolvida *Re-Imaginar a Escola*, centrada na UFCD de Edição 3D e orientada pela metodologia de *Project Based Learning*. Termina com as considerações finais de natureza reflexiva e provisória.

As principais reflexões apontam para a centralidade da relação pedagógica na emergência da agência não só dos estudantes, mas também do próprio professor. Para a necessidade de desconstruir o estigma do ensino profissional e para o potencial específico das artes visuais enquanto espaço de resistência, de visibilização do processo criativo e de construção de identidade.

Palavras-chave: agência do estudante; agência do professor; ensino profissional; arte como resistência; educação artística; project based learning.

Abstract

This report describes, documents and reflects on the teaching internship carried out within the Master's in Visual Arts Education in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education (MEAV), during the academic year 2025/2026 at Agrupamento de Escolas N°1 de Marco de Canaveses. The internship involved the observation of different classes and the development of a didactic unit with an 11th-grade vocational class, specifically within the Multimedia Technician course. The central research question guiding this document is: How can pedagogical relationships and conditions be created that summon student agency in the context of a vocational education course? This question emerged from direct contact with a reality marked by the stigma associated with vocational education and its concrete consequences for the ways in which students relate to learning, to creativity, and to their own capacity to act.

The report is organised around four axes: a theoretical framework, which traverses student agency, the identity of the visual arts teacher, art as resistance, and the pedagogical relationship; the internship context; the description of the experience; and, at its centre, the didactic unit *Re-Imaginar a Escola* (Re-Imagining the School), focused on the 3D Editing UFCD and guided by a Project Based Learning methodology. It concludes with final reflections of a provisional and exploratory nature.

The main reflections point to the centrality of the pedagogical relationship in the emergence of agency — not only in students, but in the teacher as well. They also highlight the need to deconstruct the stigma surrounding vocational education, and the specific potential of visual arts as a space of resistance, of making the creative process visible, and of identity construction.

Keywords: student agency; teacher agency; vocational education; art as resistance; arts education; project based learning.

Resumé

Ce rapport décrit, documente et réfléchit sur l'expérience de stage réalisée dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels au 3e Cycle de l'Enseignement de Base et au Lycée (MEAV), durant l'année scolaire 2025/2026 à l'Agrupamento de Escolas N°1 de Marco de Canaveses. Le stage a impliqué l'observation de différentes classes ainsi que le développement d'une unité didactique dans une classe de 11e année de l'enseignement professionnel, notamment dans le cadre de la filière Technicien Multimédia. La problématique qui oriente ce document est la suivante : Comment créer des relations et des conditions pédagogiques qui convoquent l'agentivité de l'élève dans le contexte d'un cours de l'enseignement professionnel ? Cette question a émergé du contact direct avec une réalité marquée par la stigmatisation associée à l'enseignement professionnel et par ses conséquences concrètes sur la façon dont les élèves se rapportent à l'apprentissage, à la créativité et à leur propre capacité d'agir.

Le rapport s'organise autour de quatre axes : un cadre théorique, qui traverse l'agentivité des élèves, l'identité du professeur d'arts visuels, l'art comme résistance et la relation pédagogique ; le contexte du stage ; la description de l'expérience ; et, en point central, l'unité didactique développée Re-Imaginar a Escola (Ré-Imaginer l'École), centrée sur l'UFCD d'Édition 3D et orientée par la méthodologie du Project Based Learning. Il se termine par des considérations finales de nature réflexive et provisoire.

Les principales réflexions soulignent la centralité de la relation pédagogique dans l'émergence de l'agentivité — non seulement chez les élèves, mais aussi chez l'enseignant lui-même. Elles pointent également la nécessité de déconstruire la stigmatisation de l'enseignement professionnel, ainsi que le potentiel spécifique des arts visuels en tant qu'espace de résistance, de visibilisation du processus créatif et de construction identitaire.

Mots-clés: agentivité de l'élève; agentivité de l'enseignant; enseignement professionnel; art comme résistance; éducation artistique; apprentissage par projet.

Agradecimentos

Um relatório de mestrado é, à partida, um documento individual, mas na realidade é o resultado de muitas presenças.

Agradeço à professora Marta Sampaio, orientadora deste percurso e agradeço toda a disponibilidade, rigor e capacidade de fazer as perguntas certas nos momentos certos, guiando todo este caminho criando um espaço de questionamento e dúvida genuíno e sem receios.

À professora Isabel Soares, cooperante na Escola Secundária de Marco de Canaveses, agradeço a abertura e a disponibilidade com que me recebeu em sala de aula e à confiança que depositou em mim desde o primeiro dia. A sua experiência e presença foram uma referência constante ao longo deste ano letivo.

A todos os professores e comunidade educativa da Escola Secundária de Marco de Canaveses que tão bem me receberam e integraram no seu dia a dia.

Ao meu marido, João, que sustentou este sonho de formas que vão muito além do que possa escrever, vivendo-o como se fosse dele também. Pela paciência, pelo encorajamento nos momentos de dúvida e por acreditar em mim quando eu própria hesitei.

Aos meus pais, pelo apoio e por me terem sempre inspirado a querer aprender mais.

Aos amigos que fiz no mestrado, incluindo a Mariana que esteve presente nesta aventura como colega de estágio, companheiros deste percurso exigente e transformador, pelas conversas, humor e pela partilha de incertezas que se tornaram parte essencial da aprendizagem.

Aos professores e restantes colegas do mestrado pelas partilhas, pela colaboração e pelas aprendizagens que vivemos juntos.

Aos colegas e amigos do trabalho que exerci ainda durante o primeiro ano de mestrado, pela compreensão, pela ajuda e por todo o apoio em seguir este sonho.

Por fim, de forma muito especial, aos alunos. À turma do 11º TM e do 12ºTM, em especial. Foram eles a razão de tudo o que está escrito e também do que não está. Ensinar-se que ser professora começa quando ainda não se o é. Não me irei esquecer.

Nota prévia

Esclareço, nesta nota, que o emprego feito, neste documento, de palavras como "professor" ou "aluno" no masculino genérico não reflete qualquer desconhecimento da diversidade de pessoas que estas palavras abrangem, sendo, aliás, a maioria mulheres. Reconhece-se que o masculino genérico não é neutro e que carrega implicações relacionadas com desigualdades de género. Ainda assim, optou-se por esta convenção por razões de fluidez de leitura, sem que isso implique qualquer exclusão ou hierarquia.

Escrever esta dissertação foi também aprender a escrever sobre mim. Neste processo, recorri pontualmente a ferramentas de inteligência artificial generativa como Claude AI e NotebookLM para apoio à organização de ideias e revisão de texto, assumindo sempre a responsabilidade pelas opções argumentativas e teóricas aqui presentes.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”
Augusto Cury

Lista de Acrónimos

AE1MC	Agrupamento de Escolas Nº1 de Marco de Canaveses
MEAV	Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
TM	Técnico de Multimédia
UC	Unidade de Competência
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
PEE	Projeto Educativo de Escola
PAA	Plano Anual de Atividades
UD	Unidade Didática

Índice

Índice de Figuras	11
Introdução	13
<i>“A Bárbara vai-se esquecer de nós, não vai?”</i>	16
1. De Onde Escrevo?	18
<i>Educação Artística como Conhecimento</i>	21
<i>Ensino Profissional: Contexto, Tensões e Possibilidades</i>	25
<i>Agência do Estudante: Voz e Possibilidades</i>	30
<i>Ser Professor: Identidade, Agência e Arte como Resistência</i>	36
2. Enquadramento do Contexto de Estágio	43
A Escola	46
3. A Experiência de Estágio	48
3.1 As Turmas	51
3.2 As Aulas Observadas	56
3.3 Atividades e Comemorações da Escola	58
4. Unidade Didática PBL: Re-Imaginar a Escola	66
5. Re-Imaginar(-me): Considerações em Aberto	92
<i>“Eu? Nunca. Vocês foram os meus primeiros alunos.”</i>	
6. Bibliografia	99
7. Apêndices	103
8. Anexos	120

Índice de figuras

Figura 1 - Rafael Sanzio, Escola de Atenas (1509–1510), fresco, 500 cm × 700 cm, Palácio Apostólico, Vaticano.....	15
Figura 2 - Fotografia da entrada da escola captada pela professora estagiária....	45
Figura 3 - Escadas interiores da Escola Secundária de Marco de Canaveses	47
Figura 4 - Diário de Bordo 2025/26.....	49
Figura 5 - Anotação Diário de Bordo 2025	50
Figura 6 – Sala de aula da turma de 11º ano na disciplina de TM, Escola Secundária de Marco de Canaveses.	57
Figura 7 – Frascos com fotografias decorativas de Halloween.	59
Figura 8 - Decoração de Natal da porta da sala de TM do TM24.....	60
Figura 9 - decoração de Natal porta bar dos professores.	60
Figura 10 - Registos fotográficos do evento Mega Profissional.....	61
Figura 11 - Decoração de S. Valentim nos WC de professores.	62
Figura 12 - Banca TM24 II Feira da Primavera.....	63
Figura 13 - Registo fotográfico Dia das Artes	64
Figura 14 - Planificação da Unidade Didática.....	69
Figura 15 - Um dos slides preparados para a Unidade Didática de introdução à Edição 3D	74
Figura 16 - Slides explicativos do projeto, fases e avaliação apresentados aos alunos.	76
Figura 17 - Registo fotográfico da visita exploratória no espaço exterior da escola.	77
Figura 18 - Brainstorming "De onde vêm as ideias?"	78
Figura 19 - Alunos a criar moodboard e esboços do projeto.	78
Figura 20 - Atividade Flik Flak para reflexão conjunta dos projetos.	81
Figura 21 - Estagiária na aula de introdução ao software Blender.	84
Figura 22 - Slides fornecidos aos alunos sobre modelação 3D.....	85
Figura 23 - Registos das aulas da unidade didática.	86
Figura 24 - Exposição do PBL: Re-Imaginar a Escola.....	87
Figura 25 - Questões sobre autoavaliação dos alunos durante o projeto.	88

Figura 26 - Avaliação da prestação da docente estagiária.....	88
Figura 27 - Resultado do projeto PBL: Re-Imaginar a Escola.	90

Introdução

O presente relatório descreve a experiência de estágio realizada para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Foi realizado no ano letivo 2025/2026 no Agrupamento de Escolas nº 1 de Marco de Canaveses, comumente denominada Escola Secundária de Marco de Canaveses, no Marco de Canaveses.

Este documento não é apenas um registo de práticas, é um exercício de pensamento sobre o que significa ensinar, o que significa ensinar artes visuais e, em particular, no contexto do ensino profissional. É construído com base em experiências, vivências, pensamentos, reflexões e ações que ocorreram durante este ano letivo. O principal instrumento de recolha e organização desta experiência foi um diário de bordo, utilizado ao longo do ano letivo e do estágio como uma ferramenta de observação e de investigação. Registei nele aulas, conversas, questões, dúvidas, informações e momentos de tensão ou descoberta. Tratou-se de um repositório de memórias e exercícios de análise para posterior distanciamento reflexivo. Este relatório é, em grande medida, construído a partir desse registo.

A entrada no contexto de estágio permitiu-me o confronto com uma realidade que conhecia apenas superficialmente: o ensino profissional e o estigma que o acompanha. Esta era uma questão estrutural que precedia a chegada dos alunos à sala de aula e que incidia em questões muito concretas: o desinteresse, desmotivação e afastamento perante atividades ou tarefas propostas. Alguns alunos chegavam convencidos que apenas queriam terminar o ensino secundário e que o curso “não ia servir para nada”, resistiam a criar, a mostrar processos criativos, mostravam que as ideias não valiam a pena ser expostas. Alunos que sabiam aprender, sabiam fazer, mas que duvidavam constantemente das suas capacidades e tinham medo de ir além do que era pedido.

Foi a partir deste encontro que se formulou a problemática que atravessa e orienta este relatório: *Como criar relações e condições pedagógicas que convoquem a agência do estudante no contexto de um curso do ensino profissional?*

A palavra convocar é propositada porque a agência não se oferece, tem de ser convocada, estimulada, pois ela já existe. É necessário criar um ambiente, uma relação, uma proposta e espera-se que o estudante reconheça nela a oportunidade de agir, de decidir e criar. Shor (1992) defende que esta agência, este empoderamento não pode ser dado pelo professor aos estudantes, tem de ser resultado de um processo de diálogo, de escuta ativa e de distribuição de poder na sala de aula. Esta problemática engloba também uma pergunta sobre o professor: sobre o tipo de presença, de relação e de propostas pedagógicas que é capaz de criar para estimular a agência dos alunos.

A Unidade Didática desenvolvida: PBL: Re-Imaginar a Escola, inscreve-se neste contexto. Ao ser centrada na UFCD de Edição 3D e orientada pela metodologia de Project Based Learning, pediu aos alunos que reimaginassem o espaço escolar que habitam. Esta proposta foi uma forma de estimular a agência dos estudantes: de se reconhecerem como pessoas válidas, com ideias e capazes de as materializar e partilhar. Foi também um exercício de resistência à crença enraizada de que o ensino profissional é um caminho que não os prepara para a criatividade, de que os alunos que o frequentam não têm voz e de que o ensino artístico ocupa um lugar menor dentro da escola. Neste sentido, aproxima-se do que Delors (1996) propunha sobre o que se esperaria da Educação. Nomeou os Quatro Pilares da Educação: aprender a fazer, mas também aprender a ser e a viver juntos. Dimensões que, num tempo de aceleração tecnológica e social, se tornam cada vez mais centrais em qualquer projeto educativo e, por isso, segundo Joaquim Azevedo (2024), o ensino profissional, constantemente desvalorizado, necessita de ser pensado, refletindo os motivos desta desvalorização.

O documento organiza-se em quatro momentos principais. Começa com uma reflexão sobre questões pedagógicas que o estágio suscitou, desde a agência dos estudantes à identidade do professor de artes visuais, até chegar à arte como resistência e relação pedagógica como sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar pelo enquadramento do estágio, apresentando a escola, o agrupamento e as turmas. Segue-se a descrição do estágio, das aulas observadas, das atividades escolares e, num último momento, a descrição da unidade didática desenvolvida. O relatório encerra com considerações finais abertas, sendo o ponto de chegada provisório para alguém que começou a ser professora e percebeu que esse começo não tem fim.



Figura 1 - Rafael Sanzio, Escola de Atenas (1509–1510), fresco, 500 cm × 700 cm, Palácio Apostólico, Vaticano

1

¹ Insiro esta imagem porque me diz muito. Emocionei-me quando tive a oportunidade de a ver ao vivo, em Roma. Visualizo nela uma escola que é composta pelos que querem aprender e pelos que amam ensinar.

| “A Bárbara vai-se esquecer de nós, não vai?”

1. De onde escrevo?

É estranho escrever e refletir sobre o ser professora quando ainda me estou a tornar numa. Escrever sobre agência dos estudantes quando durante tantos anos, como estudante, não levantava o braço com medo de errar ou por ser gozada pelos colegas como a “certinha”. Escrever sobre o poder na escola quando depois de trabalhar numa fábrica percebi que ser a peça mais importante de uma engrenagem não significa ter voz. E escrever sobre agência dos professores nesta fase onde estive e estou a descobrir a minha agência enquanto futura docente de artes visuais.

Posso dizer que fui uma boa aluna enquanto estudante até ao 9º ano de escolaridade. Quadro de honra, boas notas, comportamento exemplar. Acredito que na vida tem de existir um foco, um caminho que nos guia, e quando o resto não funcionava, focava-me na escola. Gostava da escola, gostava de aprender, cumpria com o que era pedido e tinha facilidade, então este era o resultado. No entanto, como mencionei, era envergonhada, com muito medo de errar e, sinceramente, perdida. Não sabia nem imaginava “o que queria ser quando fosse grande”. Na escolha do curso a frequentar no ensino secundário segui pela opção mais lógica para alunos como eu: o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Matriculei-me numa escola nova da que vivera até então, turma nova, professores novos, rotinas novas e muita dificuldade em saber qual seria o meu caminho, a profissão que gostaria de seguir. É fácil de perceber onde isto levou. Negativas a matemática, negativas a físico-química, boas notas a biologia e geologia, filosofia ou línguas. Ser uma boa aluna apenas me caracterizava por conseguir cumprir o que me era pedido, por ser responsável, por ser organizada e por ter facilidade em aprender. Não me definia como mais ou menos inteligente que os meus colegas e nunca me senti como tal. Não estava feliz, não me sentia bem naquele curso porque me faltava algo. Eu desenhava nos cadernos durante as aulas, em casa pintava ou desenhava e sempre adorei ler. Ver pessoas no curso científico-humanístico de Artes Visuais suscitou-me curiosidade e, quando tirei a minha segunda negativa a matemática, ainda no 1º período do 10º ano, fui direta à secretaria para mudar de curso. Impulsiva? Talvez. Mas algo me dizia que iria pertencer ali. E pertenci durante 3 anos. Já não fui a melhor aluna nem estava preocupada em sê-lo. Queria aprender tudo o que pudesse, ao mesmo tempo que

vivia também a fase da adolescência. Mas o sonho terminou com o choque de realidade do término do 12º ano. O que iria eu seguir? Que profissão queria? O que tinha de estudar?

Os meus pais como nunca tiveram a oportunidade de estudar no ensino superior queriam que eu pudesse fazê-lo e como sempre gostei da escola e de estudar pareceu-me o caminho a seguir. Mas não sabia o quê; porque não sabia a profissão que gostaria de exercer. Foi-me sugerido seguir o curso de Belas Artes e ser professora posteriormente, mas, sinceramente, na altura estava curiosa com a área da multimédia. Nunca tinha tido muita aptidão para tecnologia e de artes visuais já tinha algumas bases então queria aprender algo novo. Descobri a licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia pela Escola Superior de Educação de Viseu e, aliando ao facto de conseguir ter boleia para lá, do alojamento e despesas serem menores, foi a minha primeira escolha e fiquei colocada. Dediquei-me ao curso, aprendi inúmeras técnicas, conceitos, tecnologias, equipamentos. Por ser um curso prático foi muito enriquecedor. Mas, mais uma vez, não sabia o que poderia fazer como profissão. Designer não me imaginava, adorava fotografia mas parecia-me irrealista conseguir, nas artes plásticas era ainda mais difícil perceber uma saída. Na pandemia, em 2020, com o término da licenciatura, segui o caminho mais fácil naquele momento: enveredar num mestrado. Não conseguia encontrar emprego e estudar apenas Comunicação Multimédia – ramo Multimédia Interativa na Universidade de Aveiro parecia-me importante, com saída, como se costuma dizer. Até aqui tinha sido a aluna envergonhada, calma, calada, com medo. Neste mestrado, como não conhecia ninguém vi-me impulsionada a sair do meu casulo e arriscar, comunicar, expressar-me mais e participar nas aulas. Este mestrado era exclusivamente dedicado à tecnologia, ao design de interação e usabilidade, ao webdesign, ao design de videojogos e perdi o contacto com as artes plásticas. No entanto consegui, como temática de dissertação, realizar um projeto na área de Realidade Virtual e museologia. Criei o projeto Amadeo VR e a dissertação com o nome *A Realidade Virtual num Museu de Artes Plásticas: Caso do Museu Municipal Amadeo de Souza-Cardoso*. Quando concluí o curso estava confiante de que iria encontrar emprego na área do design de usabilidade, realidade virtual ou semelhante e o mercado de trabalho atingiu-me finalmente com um grande conjunto de “nãos”. E aqui surgiu a minha reflexão após meses desempregada, onde nem num supermercado conseguia trabalhar por excesso de qualificações.

Tantos anos a estudar, a ser boa aluna, a cumprir o pedido para isso não ser valorizado. Faltava-me a experiência, que nunca ganharia sem uma oportunidade. Por sorte, consegui realizar um estágio profissional e percebi que o design publicitário não me dava prazer. Comecei a trabalhar numa fábrica enquanto procurava emprego na área e aí brinquei a dizer que estava de “férias” porque do ponto de vista mental, quando focada durante o horário de trabalho, estava bem, mas mal regressava a casa, corriam-me lágrimas de cansaço, de desgosto pelo desperdício de tempo e, durante a noite, sonhava com os barulhos, com os movimentos repetitivos, continuava a produzir enquanto dormia. A alienação, sem saber para quem se está a produzir, de onde vieram os materiais, de como ia ser o produto final, onde ia ser utilizado, cria um desligamento, uma desconexão entre nós e o que nos rodeia, cria uma irreabilidade por oposição. Surgiu uma oportunidade para o cargo de Social Media Manager e demiti-me da fábrica.

O querer seguir a carreira docente surgiu nesse entretanto. Estive 6 meses numa agência de marketing digital e gostava do que fazia: gerir redes sociais. Até ao momento em que decidi concorrer ao MEAV. Decidi demitir-me para me focar nesta nova fase. Mas não foi um mudar de carreira, foi um conjunto de aprendizagens, de dúvidas, de questionamentos que me fizeram perceber que o meu lugar seria a ajudar outras pessoas no seu desenvolvimento, no seu percurso e poder atenuar um pouco estas dores de crescimento que eu tive.

Tenho orgulho de professores e professoras que tive ao longo da vida e que me serviram de exemplo para o querer ser também. E o meu lugar atualmente é de uma pessoa que viveu as dúvidas de estudante, que viveu as dificuldades do mercado de trabalho e que está em constante aprendizagem.

Este capítulo será escrito a partir desse lugar. Não é um lugar de chegada, é lugar de passagem entre o que aprendi e o que ainda não sei, entre a estudante que fui e a professora que me estou a tornar.

Irei abordar quatro dimensões que surgiram da prática de estágio e da frequência do mestrado, sendo elas indissociáveis entre si: a educação artística enquanto área específica do conhecimento; o ensino profissional e o seu contexto singular; a agência do estudante como horizonte do trabalho docente; e o ser professor, especificamente do grupo 600, como processo contínuo de reflexão e adaptação à realidade atual.

A experiência de estágio no AE1MC, com o acompanhamento próximo das turmas do Curso Profissional Técnico de Multimédia, foi simultaneamente um “laboratório vivo” e um espelho. Laboratório porque me permitiu testar algumas ideias que provinham da formação académica e teórica e um espelho porque me obrigou a confrontar, de forma incómoda muitas vezes, as distâncias entre o que sabemos, o que pensamos saber e o que realmente acontece numa sala de aula com estudantes, com a sua própria bagagem, com as suas resistências e com uma surpreendente capacidade de ensinar quem os ensina.

A problemática que pode atravessar esta reflexão pode ser resumida em *“Como criar relações e condições pedagógicas que convoquem a agência do estudante no contexto de um curso do ensino profissional?”*.

Educação Artística como Conhecimento

Pensar a Educação Artística começa por reconhecer a tensão entre o seu estatuto marginal no currículo e a sua importância para a formação humana. Esta tensão é propositada. É produto da hierarquia que tende a desvalorizar e a desconfiar do conhecimento produzido pelo corpo, pelos sentidos e experiência estética, quando é isso que nos torna humanos.

Em Educação pela Arte (2001) por Herbert Read, percebemos que o autor contesta esta hierarquia. Para Read a Arte não é uma atividade complementar na educação, é a sua base, tal como menciona “Esta é a tese: a arte deve ser a base da educação” (Read, 2002, p.1). Argumenta que a educação estética através da percepção, imaginação e expressão são condições essenciais para o desenvolvimento do ser humano desde o nascimento. Uma escola que marginalize a arte e a educação artística está a empobrecer o currículo e a empobrecer as pessoas que nela coabitam e se desenvolvem, nomeadamente os estudantes.

Esta perspetiva de Herbert Read é muito interessante e durante a minha experiência de estágio pude observar e retirar algumas conclusões. Os alunos do curso de TM, com quem trabalhei ao longo deste ano letivo, escolheram este percurso tecnológico e artístico, mesmo sem se aperceberem desta realidade.

Muitos chegavam às aulas com desconexão com a expressividade, receio e até vergonha das emoções, da exploração tátil e do desenho. Parecia que o desenho era algo sobrenatural, que ao não fazer parte do seu dia a dia, a resposta “não sei desenhar” era conformista, como se os definisse. Mostravam resistência ao papel, à escrita, possivelmente medo de errar, tendência para aguardar pela validação externa. Percebo agora que estes eram/são sintomas de anos escolares que os tentaram moldar para a resposta certa, para a execução correta e distanciamento dos materiais riscadores, dos suportes físicos, dos medium e do próprio controlo psicomotor e ligação com as mãos.

| E por que é que é importante esta ligação com as mãos?

Para Henry Focillon (2012), a visão não é suficiente por si só e, por isso “mesmo quem enxerga precisa de mãos para ver, para completar, tateando e apalpando, a percepção das aparências” (Focillon, 2012, p. 5). A mão não se limita a executar, ela pensa, é um membro que se torna ferramenta, como refere o autor: “a mão é ação, ela cria e, por vezes, seria o caso de dizer que pensa” (Focillon, 2012, p. 6) É através dela que os pensamentos ganham forma e permanência. O que não desenhamos, não escrevemos ou não esculpimos tende a desaparecer, a não deixar rasto. As mãos guardam memórias, transmitem linguagem e materializam o que o cérebro sozinho não alcança. Por este motivo a ligação entre as mãos, o pensamento e a Arte é indissociável. A cumplicidade entre o toque e a visão distinguem o sonho da realidade (Focillon, 2012), e é por isso que esta relação tem um lugar central na educação artística.

A sociedade e a forma como vivemos é cada vez mais complexa. As mãos deixaram de ser valorizadas para passar a ser apenas servas de um sistema repetitivo que gera lucros a apenas alguns. A partir de Elliot Eisner (2008) podemos refletir o papel da educação e o que ela pode e deve aprender com as artes. Segundo o autor a prática artística ensina que os processos importam tanto como os resultados e que a dúvida e a hesitação fazem parte do pensamento. Uma educação artística centrada na agência do estudante tem de tender a suprimir a uniformidade e o foco no resultado final apenas.

No contexto do ensino profissional, os cursos, como o de multimédia, tendem a ser organizados em torno das competências técnicas a adquirir ou desenvolver: o

domínio de software e a execução de tarefas com critérios de avaliação objetivos. É compreensível esta abordagem devido ao caráter preparatório para o mercado de trabalho, no entanto, esta instrumentalização pode correr o risco de reduzir a educação artística ao mínimo, à execução de tarefas em vez da formação de pessoas capazes de conceptualizar, de refletir, de imaginar, de questionar e de inovar. Esta reflexão são ressonâncias da leitura de Carmen Mörsch (2021), onde se pode distinguir a arte que se limita a reproduzir cânones e hierarquias estabelecidas como o treino de competências técnicas valorizando o produto acabado ou começar a entender a prática de educação artística como um espaço de questionamento, de posicionamento crítico e de produção de sentido. Esta distinção de Mörsch pode ajudar a transformar a sala de aula, formando não só técnicos mas também “artistas” com consequências diretas na agência do estudante.

Não poderia prosseguir esta reflexão sem incluir também Melissa Steyn (2015) e a Literacia Crítica da Diversidade. Segundo a autora, qualquer prática educativa genuinamente emancipatória “da voz” dos estudantes e da sua agência tem de interrogar as estruturas de poder. Ou seja, questionar o conhecimento legítimo, não ser apenas a transmissão hierárquica de conhecimento mas sim adaptá-lo aos estudantes que se tem no momento em sala de aula. No contexto de educação artística planejar as aulas com a reflexão e questionamento de quais artistas, obras, projetos queremos abordar? Fazem sentido para os alunos a quem vou lecionar? Porque os alunos têm de conseguir reconhecer-se nestes exemplos, não ser apenas meros recetores de conhecimento que em nada de adequa à sua realidade cultural.

O projeto desenvolvido na unidade didática do estágio envolve o seu espaço comum diário, a escola, trazendo uma realidade comum a todos, que pode ser interpretada de formas diferentes, como pode ser analisado nos capítulos seguintes.

O conceito de literacia visual faz todo o sentido no contexto de educação artística. John Berger (2018), em Modos de Ver, mostra que o nosso olhar nunca é inocente, é sempre mediado por conhecimento, crença ou posição social. Ensinar e educar para ver e questionar o que se vê é fundamental, principalmente nesta era de bombardeamento constante de imagem. A nossa forma de viver, de nos relacionarmos com as imagens diz como nos posicionamos no mundo (Hans

Belting, 2014), e por isso é que é tão importante os professores irem além do domínio curricular e ajudar a criar esta capacidade de ver, de filtrar e de refletir as imagens que nos cercam.

A experiência do estágio revelou ausência de literacia visual nos alunos da turma, não por incapacidade, mas porque provavelmente nunca foram ensinados a olhar. Pude observar algo interessante a este respeito: os alunos de nacionalidade brasileira e argentina demonstraram maior familiaridade com imagens de arte, cinema e animação, intervindo com confiança e partilhando referências ao reconhecer Tim Burton, por exemplo. Esta diferença não me pareceu um talento ou capacidade, mas sim uma maior exposição a imagens fora do contexto escolar e em específico, imagens artísticas. Como defende Berger (2018), o modo como vemos não é neutro pois é sempre mediado pela experiência, pela cultura e contexto em que crescemos. A literacia visual não se ensina apenas na escola, constrói-se fora dela e chega à sala de aula já formada ou bloqueada. Esta observação reforça a necessidade de criar, na sala de aula, condições para que todos os alunos desenvolvam relação com as imagens, independentemente do seu ponto de partida.

A unidade didática desenvolvida no estágio, centrada na modelação e edição 3D em torno do projeto *Re-Imaginar a Escola* procurou criar um espaço comum onde a técnica e a dimensão criativa se juntassem. O tema não era neutro. Pedir aos estudantes que reimaginassem a escola que habitam foi pedir-lhes que se posicionassem perante ela. Que imaginassem outras possibilidades, que se situassem como pessoas com ideias e perspetivas sobre o lugar e espaço que os forma. Ao recordar a questão do T:

- “E a escola vai deixar-nos fazer isto?”

Esta questão é, em si mesma, um dado pedagógico rico: mostra que os estudantes têm consciência que a Escola define o que é legítimo ou não expressar. Essa legitimidade, mesmo quando bem intencionada, nem sempre serve os alunos.

O ensino profissional ocupa uma posição incompreendida no sistema educativo português. Por um lado, possibilita uma via formativa que procura articular conhecimento técnico com o mercado de trabalho e as necessidades de diferentes setores económicos. E, por outro, carrega consigo uma reputação de alternativa para quem não gosta de estudar, para quem quer ir diretamente para o mercado de trabalho. Reputação que, como demonstra Azevedo (2024), tem raízes históricas profundas e continua a condicionar a forma como alunos, famílias e professores se relacionam com esta via formativa. Esta não é uma perceção recente nem inocente uma vez que estudos realizados em Portugal mostram que a frequência do ensino técnico e profissional continua a apresentar correlações fortes com a origem social e cultural dos alunos e com o seu historial de insucesso escolar no ensino básico, sugerindo que a escolha desta via resulta menos de uma opção vocacional do que de constrangimentos exteriores ao próprio aluno, nomeadamente os seus resultados escolares acumulados e a posição socioeconómica da família (Martins, Pardal & Dias, 2005).

Mas o mais preocupante, para mim, foi a reputação criada pelos próprios alunos. Não vi professores a denegrir o ensino profissional, pelo contrário. Mas os alunos comentavam frequentemente que apenas tinham escolhido esta via porque não serviam para a escola, não gostavam de estudar e queriam ganhar dinheiro para saírem de casa dos pais cedo. Este autoposicionamento é consistente com o que a investigação tem documentado: mesmo quando os alunos do ensino profissional reconhecem valor ao curso que frequentam e lhe atribuem reconhecimento social razoável, as suas aspirações continuam orientadas para o ensino superior, o que revela que a representação positiva do curso coexiste com a perceção de que ele não é suficiente para o percurso que desejam (Martins, Pardal & Dias, 2005). Ou seja, os alunos valorizam o curso mas não o escolhem, escolhem-no porque não tiveram outra opção, e é isso que verbalizam.

Esta perceção existente não é inocente e tem efeitos sobre os estudantes, sobre os professores e sobre a comunidade envolvente. Compreende diversos fatores como dimensão sociocultural, dimensão política educacional, dimensão política geral e a dimensão socioeconómica. Ao denominar frequentemente o ensino profissional como uma via paralela ao “ensino regular” faz com que seja,

por oposição, irregular. Ao utilizar este termo, irregular, o ensino profissional parece um caminho que não reproduz um futuro socioeconómico de sucesso, que não garante mobilidade social ascendente. Este estigma tem raízes históricas concretas onde desde o século XIX que o ensino técnico e profissional em Portugal foi concebido para as classes populares urbanas e rurais, enquanto o ensino liceal era reservado à aristocracia e à alta burguesia, duas vias paralelas, com currículos, destinos e representações sociais profundamente distintos (Martins, Pardal & Dias, 2005). A separação não era apenas administrativa, era uma forma de reprodução das estruturas sociais, que alocava pessoas a posições diferentes na sociedade antes mesmo de entrarem no mundo do trabalho. Este preconceito repercute do “ensino técnico” adotado durante o Estado Novo, sendo profundamente discriminatório (Azevedo, 2024). Passaram-se apenas 51 anos da Revolução de 25 de Abril e da extinção deste ensino, tempo insuficiente para apagar memórias que ainda circulam entre gerações de avós e pais, disseminando o receio de que ensino profissional reproduza os mesmos destinos sociais de outrora.

No entanto, o ensino de liceu, ou ensino liceal que se praticava na altura, como sendo um ensino de elites, focado na teoria e nos livros, uniforme e desligado dos contextos e vivências, não foi extinto. Este modelo foi adotado como referência para o ensino pós 25 de Abril. Ficou como herança enviesada da política educacional.

“Sobre esta herança que tanto nos condicionou até hoje muito pouca gente continua a refletir e falar. Compreende-se: como quem pensa e promove estas mudanças políticas educacionais são os “filhos do liceu”, as elites dirigentes do país, agir deste modo foi e tem sido sempre muito “natural”, de tão profundamente naturalizado que está este pensamento e esta visão da educação e do mundo entre todos, não apenas na elite” (Azevedo, 2024, p. 3)

Ainda segundo Joaquim Azevedo (2024), em 2004/05 iriam começar experiências piloto nas escolas secundárias de modo a preparar e testar o lançamento do ensino profissional. O objetivo era ser diferente do anterior ensino técnico. No entanto, o novo governo de 2005/06 decidiu abrir cursos profissionais

em todas as escolas secundárias do país, sem dar oportunidade aos testes piloto e de preparar este modelo.

Este impulso ressucitou o “(...) fantasma do antigo “ensino técnico” e criou uma nova oportunidade para desviar para esse “caixote do lixo” os alunos com fraco rendimento escolar no fim do ensino básico, com a vantagem desse caixote se situar na própria escola.” (Azevedo, 2024, p.4). Intensificou-se a desvalorização de tudo o que não fosse “ensino regular”, reinando o preconceito e perpetuando representações educacionais e sociais difundidas no passado. Esta ligação entre o ensino profissional e o insucesso escolar não é exclusivamente portuguesa nem recente, a própria legislação que enquadra estas vias formativas tende a reforçar representações negativas ao associar os cursos a percursos escolares disruptivos, o que intensifica a resistência de jovens e famílias a optarem por esta via (Doroftei & Silva, 2024).

Assim, ao longo dos anos surgiram diversas ofertas educativas associadas ao ensino básico e insucesso escolar acumulado, criando uma ligação entre o ensino profissional e o insucesso escolar. Em vez de se criarem oportunidades e quebrar o modelo rígido de ensino que, claramente, não está adequado às realidades e contextos de vida dos alunos, criam submodelos profissionalizantes que rotulam alunos e vedam o seu acesso ao ensino superior. O método de seleção por exame dificulta o acesso ao ensino superior. Ao existirem medidas especiais de acesso para alunos do ensino profissional, rotulam, uma vez mais, estes alunos como diferentes e incapazes perante os colegas que frequentam o “ensino regular” (Azevedo, 2024). Existe ainda a desvalorização contratual e laboral de jovens qualificados com o ensino profissional, jogando a “(...) favor de um desprestígio socioeconómico da qualificação EP.” (Azevedo, 2024, p. 6). Esta recente análise de Joaquim Azevedo comprova o estigma e preconceito que ainda reside nos cursos profissionais que eu pude observar enquanto estudante até ao 12º ano. No entanto, no caso específico do estágio realizado este ano letivo, enquanto professora estagiária, posso afirmar que o maior preconceito que observei foi pelos próprios alunos através de atitudes e comentários:

— *“A minha mãe queria que eu fosse doutor ou engenheiro, não queria que eu estivesse num curso profissional, mas eu não sirvo para mais”.*

— *“Que outra opção é que eu tinha?!”*

Focando nos estudantes, a forma como se percebem define a disposição com que chegam às aulas: o mau humor, a dormência, a desmotivação surgem, inconscientemente, do rótulo que a eles próprios ouvi colocar:

— *“Não gosto da escola. Estou mortinho por fazer o 12º e sair daqui p’ra fora, vou trabalhar p’ras obras.”*

Curiosamente, estas observações foram ditas por um mesmo aluno, em diferentes momentos ao longo do ano letivo, pois vinha desabafar comigo frequentemente.

Esta percepção condicionava a relação entre pares e com as tarefas propostas ou conteúdos lecionados; a tendência para o esforço mínimo, a resistência a novos desafios, pouca ou nenhuma iniciativa e o paradoxo do desconforto perante liberdade criativa. Este desinteresse resulta de anos acumulados de mensagens explícitas e implícitas sobre o que se espera deles ou sobre o que são capazes de fazer. Inclusivamente, a investigação mostra que as representações negativas do ensino profissional se situam predominantemente ao nível micro, ou seja, são atribuídas diretamente aos jovens que o frequentam (muitas vezes associados a incapacidade cognitiva, insucesso escolar, falta de apoio familiar e desinteresse) e não às condições estruturais que os conduziram a esta via (Doroftei & Silva, 2024). O estigma recai sobre as pessoas, não sobre o sistema que as exclui. Desta forma, e tal como anteriormente referido, estes jovens tendem a interiorizar essa narrativa, percebendo a sua presença no ensino profissional como confirmação de uma incapacidade e/ou desinteresse, e não como resultado de constrangimentos sociais e escolares que os precederam (Martins, Pardal & Dias, 2005).

A escola não necessita de se impor diretamente sobre estes alunos porque eles próprios aceitam as condições da escolha pelos seus resultados, pela empregabilidade e imagem institucional que produzem. Raymund Murphy (1982) ajuda a compreender esta percepção, ajudando também a refletir sobre o ensino profissional. O autor reflete e distingue os conceitos de poder definidos por Weber (1978). Em primeiro lugar, define o “poder de mandar” que ocorre quando se impõe diretamente uma ordem; o “poder de constranger” que delimita o campo de ação

possível, ou seja, dá a sensação de liberdade mas constrange os limites da mesma; e o “poder de tirar proveito de” que beneficia das decisões autónomas sem necessitar de impor. Este último tipo pode ajudar a refletir o ensino profissional e é possível relacionar esta reflexão com o evento que tive oportunidade de assistir “Fórum Alumni – Percursos e Valorização do Ensino Profissional” com antigos alunos da Escola Secundária de Marco de Canaveses que frequentaram cursos do ensino profissional. Foi uma manhã dedicada ao orgulho e valor que, felizmente, cada vez mais se associa ao ensino profissional. Os *alumni* convidados falaram para uma plateia cheia de atuais alunos do ensino profissional dos diferentes cursos da secundária, dizendo-lhes para se motivarem a estudar, a aproveitar as condições que lhes são fornecidas na escola, das possibilidades de percurso profissional ou académico, da preparação que podem retirar deste percurso escolar. A escola convidou antigos alunos para falarem diretamente com os atuais, devolvendo-lhes uma imagem diferente de si próprios e do percurso que estavam a fazer. Este tipo de iniciativa responde precisamente ao que a investigação aponta como condição para reduzir o estigma, isto é, valorizar publicamente o ensino profissional, identificar as suas vantagens concretas e criar referências positivas que contrariem as narrativas negativas predominantes (Doroftei & Silva, 2024).

Aqui entra a relação dos alunos com a escola e a sua organização enquanto sistema. As aprendizagens informais que a escola produz condicionam ou potenciam os alunos. As relações de poder, as hierarquias que estruturam a vida escolar e que Perrenoud (1995) descreve como currículo oculto que os alunos aprendem antes de qualquer conteúdo disciplinar, têm um peso decisivo na forma como cada estudante se posiciona perante a aprendizagem. Da minha experiência de estágio, o AE1MC possibilita muitos formatos de aprendizagem informal como eventos, atividades, concursos que abrem portas aos alunos e à sua agência, bem como a diminuição das desigualdades entre faixas etárias e níveis de escolaridade. Posso também afirmar que na minha experiência como estudante nunca tinha visto cursos de ensino profissional com tantos alunos, tantas oportunidades e condições a nível de equipamentos especializados das respetivas áreas técnicas.

Para além da facilidade para entrar no mercado laboral no final do 12º ano devido à qualificação com que o concluem, o ensino profissional é também uma oportunidade para alunos de meios socioeconómicos menos privilegiados. Estes alunos, pela experiência observada, têm refeição comparticipada na cantina

escolar, têm visitas de estudo sem custo para eles, transporte escolar gratuito e ainda uma bolsa de estágio no 11º e 12º ano de escolaridade. Isto permite a quem não tem tantas possibilidades económicas de concluir o 12º ano sem tanto esforço monetário.

O ensino profissional e ensino profissional artístico permitem ainda possibilidades que o ensino dito regular raramente permite. Nomeadamente a organização em Unidades Curriculares (antigas UFCD) cria espaços flexíveis para se tornarem laboratórios pedagógicos. A abordagem por projeto ativa metodologias de aprendizagem ativa onde existe proximidade com o que se aprende e com os artefactos produzidos nesta aprendizagem. Esta via de ensino tem a possibilidade e facilidade de convocar a metodologia de projeto pois existe o professor formador que orienta e os alunos formandos que o projetam (Boutinet, 2002).

A análise de Azevedo (2024) sobre o estigma do ensino profissional confirma-se na realidade das escolas, estando visível nas atitudes dos alunos, das famílias e dos próprios professores. No entanto, a experiência de estágio permitiu-me observar também o reverso: uma escola que trabalha ativamente contra esse estigma, construindo um caminho de valorização real do ensino profissional e das pessoas que o frequentam.

Agência do Estudante: Voz e Possibilidades

A certa altura do meu percurso descobri a obra *Escuelas Creativas* de Ken Robinson & Lou Aronica (2015) e pude, a partir dela, começar a refletir sobre a educação. Nesta obra pude contactar, pela primeira vez, com uma reflexão global da educação: comparação da produção industrial à produção de estudantes, a urgência de devolver às escolas o espaço para a criatividade e participação ativa.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) descreve educação como formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, uma formulação que pressupõe que os alunos sejam responsáveis e ativos no seu percurso educativo. Entre o que a política anuncia e o que é vivido na prática existe um desfasamento. O que acontece frequentemente nas escolas, como descrito por Pereira, Mouraz e Figueiredo (2014), é a “democracia mitigada”, ou seja, os alunos são incluídos e são o centro da escola, são colocados no centro

do discurso, mas têm pouca ou nenhuma influência nas decisões pedagógicas que os envolvem e nas decisões organizacionais. Esta participação acaba por ser muitas vezes pelo delegado de turma que transporta informações ou pelo preenchimento de inquéritos de satisfação. Neste caso deve chamar-se de representação e não agência.

| *Mas o que é, então, a agência?*

O conceito de agência do estudante faz parte das reflexões pedagógicas dos últimos anos, sendo necessário perceber do que se trata, como abordá-la com rigor de modo a evitar ser mais um termo engavetado que não é colocado em prática.

Como nota o documento da OECD *Student Agency for 2030* (2019), não existe consenso na sua definição, mas engloba características como a responsabilidade e participação na sociedade de modo a influenciar pessoas, eventos e circunstâncias para o bem comum. A agência do estudante é comumente confundida com autonomia, voz do estudante ou escolha do estudante. Mas vai além destes conceitos significando que não funciona de forma individual de forma isolada socialmente: “(...) student agency does not mean that students can voice whatever they want or can choose whatever subjects they wish to learn” (OECD, 2019, p.4), pelo contrário, “(...) students need support from adults in order to exercise their agency and realise their potential” (OECD, 2019, p.4) significando que a agência faz parte de um processo de crescimento e desenvolvimento saudável natural das crianças e jovens, necessitando de adultos para ajudar a encontrar o seu propósito e objetivos. A aprendizagem e a agência têm uma relação circular em que os alunos são agentes da sua aprendizagem, necessitando de agir ativamente com o que e como estão a aprender (OECD, 2019).

Esta agência não deve ser confundida com a representação formal na gestão escolar nem a liberdade de escolha entre opções fornecidas pelo professor. A agência do estudante é entendida como a participação proativa e transformadora nas atividades de sala de aula, implicando atos alinhados com os objetivos do professor assim como atos de resistência ou questionamento, desde que, com base no respeito, possam ser orientados para melhorar o ambiente de aprendizagem em sala de aula (Mameli, Grazia e Molinari, 2023). Esta definição ajuda a afastar a visão dos estudantes ativos mas dóceis. Neste sentido recupero o conceito de *lugar*

de fala, desenvolvido por (Ribeiro, 2017) no contexto da epistemologia das posições sociais, ou seja, a ideia de que o direito a falar e a ser ouvido está condicionado pelo lugar que cada pessoa ocupa nas estruturas de poder. Embora o conceito nasça de um contexto político amplo, a sua transposição para a sala de aula é pertinente: também na sala de aula existem hierarquias que determinam quem fala, quem é ouvido e quem aprende a calar-se. Reconhecer o lugar de fala dos estudantes significa criar condições para que a sua voz produza efeitos reais, fazer surtir mudanças, e que não seja apenas tolerada.

A agência não é, portanto, algo que o professor pode simplesmente "dar" aos alunos. Emerge da qualidade das relações pedagógicas e das condições que a escola cria, ou impede.

Matusov, von Duyke e Kayumova (2016), mapearam conceitos e concepções de agência em contexto educativo, distinguindo quatro abordagens: a *agência instrumental* que se foca nas capacidades e ferramentas do aluno para fazer e concretizar algo com sucesso; a agência *effortful* ou, traduzindo, agência que exige esforço por parte do estudante para ter o desejo e o comprometimento para aprender e organizar as suas ações de modo a ultrapassar o processo de aprendizagem através da resolução de problemas, centrada na motivação e vontade de agir; a *agência dinamicamente emergente* que se foca em processos emergentes que criam soluções novas, inovadoras e criativas. Esta agência compreende a relação entre a dimensão corporal e a interação entre pessoa e material; e a agência autoral que foca na produção cultural e no empoderamento do aluno como pessoa individual única, reconhecendo a transcendência a nível social, ou seja, o aluno vai além do que existe, propondo algo autoral, mas necessita do reconhecimento social dessa proposta. Esta última abordagem aproxima-se da pedagogia crítica e democrática por não adiar a agência dos estudantes para quando estiverem preparados e munidos de conhecimento ou ferramentas; reconhece-os, desde logo, como co-construtores da sua aprendizagem.

| *E qual o papel do professor?*

O papel do professor varia consoante o modelo adotado e da sua própria agência. Segundo Priestley & Drew (2019), a agência do professor não é um traço

de personalidade, é algo que alcançam, ou não, em função dos esforços individuais, dos recursos disponíveis, da formação existente e do contexto socioestrutural envolvente. Os autores descrevem esta perspetiva como sendo a agência ecológica do professor, articulando três dimensões: a iterativa que compreende a sua história pessoal e profissional; a orientação para o futuro que compreende a capacidade de imaginar alternativas a curto e longo prazo e o envolvimento no presente face à capacidade de visualizar práticas e projetos futuros face aos constrangimentos culturais e materiais do momento em que se encontra. Isto significa que, na prática, não basta querer ser um professor agente de mudança, é necessário que a escola crie condições ecológicas para essa mudança ser possível e sustentável. O que acontece na maioria dos casos é a reciclagem de práticas antigas para abordar novos currículos. Quando faltam as condições a agência do professor diminui e com ela, consequentemente, diminui também o espaço para fazer surgir a agência dos estudantes (Priestley & Drew, 2019).

A minha experiência de estágio ilustra esta ideia: o facto de me ter sido dada liberdade para escolher a unidade diática a desenvolver, dentro dos objetivos do currículo e sem obrigações burocráticas, permitiu-me explorar a fazer nascer a minha própria agência enquanto futura docente. Compreende-se, portanto, que a carga burocrática associada à docência diminui o tempo para planeamento de aulas e espaços para a agência tanto do professor como, em consequência, dos alunos.

Esta dimensão relacional é enfatizada como conceito de co-agência: do estudante, da família, dos colegas e pares e dos professores. Trata-se de um processo contínuo onde trabalham em conjunto, influenciando-se mutuamente e partilhando objetivos (OECD, 2019).

Esta ideia de influência mútua entre gerações contrasta, no entanto, com um discurso recorrente sobre os jovens e que, como Cortesão e Torres (2018) recordam, não é novo:

“Esta juventude está podre desde o fundo do coração. Os jovens são maus e preguiçosos. Não serão nunca a juventude de outrora. Os de hoje não são capazes de manter a nossa cultura.” (Cortesão & Torres, 2018, p. 18)

Esta afirmação foi “descoberta numa olaria nas ruínas da Babilónia e data de há 3000 anos”² (Cortesão & Torres, 2018, p.18), o que revela que a incompreensão entre gerações não é um fenómeno novo. O que muda é o contexto. Hoje a velocidade das transformações tecnológicas e sociais acentua a distância entre quem cresceu num mundo analógico e quem já nasceu num mundo digital. Perante esta aceleração, a tendência é responsabilizar os jovens pela sua inércia, pela sua dormência, ou pela sua vontade de mudar normas e estruturas de poder previamente estabelecidas que não reconhecem como seus. Esta crítica é um sinal da dificuldade de acompanhar a mudança do que criar condições para os alunos. Cabe aos professores perceber que “(...) poderão assumir-se como atores socioeducativos cuja intervenção junto dos alunos pode ser significativa.” (Cortesão & Torres, 2018, p.18).

Para Shor (1992), a educação pode empoderar os estudantes desenvolvendo a sua capacidade crítica e a sua área de ação. Este empoderamento não pode ser dado pelo professor, tem de resultar de um processo de diálogo, de escuta ativa, pela problematização e pela distribuição de poder na sala de aula.

| *Por que é que esta distribuição de poder é difícil na prática?*

Na tentativa de criar um espaço de mais horizontalidade na relação com os alunos, deparei-me com situações que extrapolavam a falta de respeito para comigo e os colegas. Percebi que agência não é sinónimo de ausência de estrutura. Os estudantes precisam de aprender a exercê-la com responsabilidade e cabe aos professores criar condições para que esta agência seja desenvolvida, sem abdicar da responsabilidade de orientar esse processo (Cortesão e Torres, 2018).

A experiência da atividade do *Flik Flak* para comentarem criticamente os trabalhos, como poderão observar no capítulo da unidade didática, é ilustrativa para esta reflexão. O confronto entre estudantes durante a atividade revelou a ausência de ferramentas para formular críticas fundamentadas, para escutar perspetivas divergentes e para transformar o feedback dos pares em aprendizagem. Este comportamento pode ser indicativo da escassez de experiências escolares

² Dados que constam de um discurso do Dr. Ronald Gibson na Sociedade Media de Portsmouth, transcrito pelo Professor Miller Guerra em *Vida Mundial* nº 1903. (Cortesão & Torres, 2018, p. 18).

anteriores que tivessem colocado estes alunos em situações de reciprocidade intelectual e de avaliação crítica partilhada. A agência é, portanto, uma competência que se desenvolve e cabe à Escola e aos professores criar condições para que possa surgir, não apenas nos estudantes, mas também em quem os ensina (Priestley e Drew, 2019).

Antes de entrar na sala de aula como professora estagiária, fui uma aluna que não levantava o braço com medo de responder de forma errada porque existia a cultura do castigo e até de violência física. A sensação de participar, até à minha geração, era um risco maior do que oportunidade. Então a solução era a submissão, a vergonha, o medo e quando solicitada a participar estes sintomas intensificavam-se.

Quem não levantava o braço por estes motivos sabe o que significa não ter agência. O silêncio, muitas vezes, não é falta de pensamento ou interesse, é medo incutido como consequência de participar. Cortesão e Torres (2018) argumentam que a escola transmite mais do que conteúdos, transmite as disposições e formas de os alunos se relacionarem com o saber e com a autoridade que interiorizam e transportam para além da sala de aula. As autoras demonstram que os grupos de alunos que tinham comportamentos de violência ou destruição “(...) se recordavam que não tinham recebido saberes, alegria e desenvolvimento ao longo da escolaridade.” (Cortesão e Torres, 2018, p.30). É a partir destas experiências que se torna urgente repensar a educação, começando pelo próprio professor. Cortesão e Torres (2018) propõem que cada docente se assuma como ator socioeducativo, alguém que não naturaliza a sua prática, que se questiona sobre os seus efeitos e que mantém uma postura de inquietação permanente face ao que acontece na sala de aula.

Uma das concepções que debatemos ao longo deste mestrado, e que a experiência de estágio confirmou, foi a de que o professor terá de ser, de certa forma, um *entertainer*: alguém preparado para improvisar, sentir a energia da turma, para lidar com imprevistos e aproveitar dinâmicas que possam surgir de situações inesperadas. Esta capacidade de presença e improviso é, no entanto, apenas uma dimensão do que significa ser professor. Cortesão e Torres (2018) resumem que o professor deve estar em constante adaptação, com “(...) vigilância crítica sobre as diferentes opções que vão tomando.” (Cortesão e Torres, 2018, p.36). Giroux (1997) vai mais longe e refere que os professores não são técnicos que executam, são intelectuais transformadores, agentes políticos que produzem e contestam formas de conhecimento. Já em 1997, Giroux expressava que os

professores têm de ser ouvidos pois eles são quem está diariamente na frente do ensino, da educação. Os professores que se assumam como intelectuais transformadores têm de criar condições para que os alunos pensem, questionem e ajam.

Também Freire (1996) escreveu que “Não há docência sem discência”, sintetizando a ideia de que ensinar e aprender são o mesmo ato, vistos de dois lados diferentes, o de professor e o de aluno. Esta formulação implica que o professor não entre na sala de aula como um repositório de saberes a transferir, mas como alguém que aprende enquanto ensina e que se transforma no próprio ato de ensinar. Implica também que o professor não existe antes dos alunos nem independente deles, constitui-se na relação, no encontro. Sem discência não há docência porque é o aluno que interpela, que resiste, que questiona e que obriga o professor a repensar a sua prática e como se comunica. É por este motivo que ser professor não termina ao se entrar na sala de aula pela primeira vez, é aí que começa a sê-lo. A minha experiência de estágio confirmou isto, fui sendo professora à medida que os alunos me ensinavam o que precisavam, o que recusavam e o que eram capazes de fazer quando lhes era dado espaço para isso.

No livro “Apesar de tudo... Que podemos nós professores, fazer?” de Cortesão e Torres (2018), a pergunta do título em si é um desafio, não uma resignação.

“A atuação do professor, para além do cuidado com a qualidade científica, tem de ser permanentemente orientada por atitudes simultaneamente estimulantes, criativas afetuosas e de vigilância crítica sobre as decisões que toma, orientações que lhe são comunicadas e problemas com que se confronta;” (Cortesão e Torres, 2018, pág. 17)

Esta reflexão é uma resposta ao que um professor deve fazer, no entanto nem todos chegam a ela com otimismo, pois “(...) alguns professores e professoras estão desiludidos com a escola, esmagados pelas condições em que trabalham;” (Cortesão e Torres, 2018, p.17). Mas a “(...) formação de um professor nunca acaba, sendo assim importante (...) que cada um tenha à sua disposição materiais que os enriqueçam e estimulem a reflexão sobre a prática profissional” (Cortesão e Torres, 2018, pág. 17). E por materiais entendo não só recursos literários ou académicos, mas também suporte em outros docentes, direção escolar, colegas e

amigos, porque na realidade, ser professor não é só uma profissão, é uma forma de estar na vida, uma forma de ver o mundo e agir nele. Ser professor é uma construção identitária e daí a frase com que inicio este relatório “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (Cury, 2004) que pede que os professores se esvaziem de preconceitos e do que acham que sabem, estejam disponíveis para que o encontro com os alunos modifique o que se sabe e o que se é.

Posso comparar ao período em que retomei a trabalhar na fábrica, mas num diferente cargo: via os trabalhadores a gritarem por ser ouvidos e tentava fazer chegar as suas vozes que acabavam a ser barradas na direção. No papel de professora estagiária a estrutura da experiência foi semelhante: estava suficientemente próxima dos estudantes para desabafarem comigo e ter autoridade suficiente para fazer chegar essa voz quando necessário, ou pelo menos criar condições para que ela existisse. Esta comparação não é apenas uma metáfora. A escola de massas nasceu com a revolução industrial e, como observa João Barroso, reproduz ainda hoje a lógica de que "uma escola é uma colecção de salas de aula e o ensino é uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos" (cit. in Martins, 2013, p.2). Giroux (1997) identificava, precisamente, esta tendência de transformar professores em técnicos que executam currículos e os alunos em produtos de um sistema que mede, classifica e uniformiza.

A identidade do professor de artes visuais, grupo 600, partilha de muito do que foi descrito: a inquietação, a dimensão política e a construção e aprendizagem contínua. Importa nomear as suas especificidades, ligadas à natureza do campo artístico e o lugar que ocupa no sistema educativo. É sobre essa especificidade que me debruço agora.

Ana Mae Barbosa (1975) sistematiza o papel do professor de artes visuais numa pluralidade de funções que transcendem a transmissão técnica: facilitador, organizador, fomentador, transmissor, orientador, mediador, curador, provocador, estimulador, agente emancipador, construtor da comunidade e da cultura. Ou seja, ele define o que a educação artística pode ser.

| Mas o que significa ensinar Arte? Com que propósito e condições?

Um professor do grupo 600 leciona nas disciplinas ligadas às Artes Visuais como Educação Visual, Desenho, Geometria Descritiva, Oficinas de Artes e ou Multimédia e outras disciplinas ou unidades curriculares específicas de cursos profissionais artísticos.

Mas o professor de artes visuais não é um repositório de técnicas a transmitir, é um criador de condições, em primeira instância, para ensinar a ver. Ensinar a ver é questionar o que se vê, perceber a dualidade do que é mostrado e do que é omitido e que o olhar poder ser treinado para ser passivo ou para se posicionar criticamente (Berger, 2018). Para conseguir ensinar este questionamento, seria desejável que os professores do grupo 600 possuísem uma formação de base em Arte e em educação e pedagogia. O professor precisa não só de estar a par das tendências da Arte-Educação, mas também de saber, ele próprio, fazer. Necessita de diminuir a romantização da criatividade e da auto-expressão e ensinar, primeiro, a observação de obras e objetos artísticos, ensinando, ao mesmo tempo, processos: pois nada sugere do nada (Barbosa, 1975). Somos sempre inspirados ou influenciados pelo que nos rodeia. E se os alunos não compreendem como é feita a produção de imagens que vêem diariamente, então não conseguem estabelecer nenhuma relação com elas, ficando, assim, cheios de ruído visual vazio. O objetivo será estimular os alunos a refletir e mostrar a suas tensões, expressões, sentimentos ou apatias através da produção visual, plástica ou sonora.

Para isso, um professor de artes visuais poderá refletir na recontextualização pedagógica proposta por Stoer (2008). Esta proposta de recontextualização assenta no respeito das culturas, experiências e valores dos estudantes, obrigando a um ajuste curricular de modo a tornar-se inclusivo. Nas Artes Visuais esta proposta têm ainda mais poder e liberdade pois o professor do grupo 600 pode criar pontes entre conteúdos, meio envolvente, realidades dos estudantes. O campo das artes é amplo e permite escolhas curriculares que incluam referências estéticas de múltiplas culturas, reconhecendo os alunos como herdeiros de tradições visuais. Ana Mae Barbosa (1975) adiciona uma interpretação importante ao professor de artes: alguém que necessita de articular a leitura de obras de arte, a produção artística e a contextualização histórica. Ou seja, o professor não deverá separar o fazer do pensar, o técnico do crítico e o individual do coletivo.

Foi com esta base teórica que planeei a unidade didática: foco no meu papel enquanto professora estagiária a aplicar e ensinar técnicas de modelação 3D, mas,

ao mesmo tempo, ensinar a refletir, a desenhar, a projetar ideias. O trabalhar em grupo e subdividir tarefas entre cada elemento também correspondeu à noção do individual e coletivo. Acredito que, em resposta aos conteúdos programáticos seja difícil planejar com esta consciência em todos os momentos, mas, na grande maioria, o esforço de adaptação e recontextualização curricular será recompensado ao emergirem resultados inesperados e até surpreendentes. O que mais me impressionou foi conseguir colocar os alunos a desenhar no papel quando frequentemente renunciavam ao mesmo.

Um professor deverá ter as competências referidas em Cortesão e Torres (2018): a capacidade de se inquietar e refletir a própria prática pedagógica, de questionar o quê e como se ensina, criar espaços para todos os estudantes se reconhecerem na cultura e arte como sujeitos de um mundo visual que habitam.

Este mundo visual necessita da literacia visual e de uma educação artística como resistência.

“Há escolas que, incluindo Arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo do aluno, descarregado sobre a Arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola e, portanto, responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores, e mesmo toda a administração escolar” (Barbosa, 1975, pág. 89)

A Arte ocupa ainda, em muitas escolas, um lugar marginal e instrumental reduzida a decoração de espaços, a comemorações de datas festivas ou a atividades de preenchimento. Esta marginalização não é neutra uma vez que reflete uma hierarquia curricular que desvaloriza o conhecimento produzido pelo corpo, pelos sentidos e pela experiência estética (Read, 2001), e que reserva à Arte um papel ornamental em vez de formativo. Barbosa (1975) também alertava já para o risco de a escola incluir a Arte no currículo sem verdadeiramente assumir a responsabilidade pela educação criativa, descarregando nela expectativas que deveriam ser partilhadas por todas as disciplinas. Contra esta lógica, a Educação Artística pode (e deve) assumir-se como espaço de resistência.

A arte como resistência não é uma metáfora, é uma prática. Um professor de artes está, necessariamente, a fazer uma escolha política de não reduzir o ensino artístico à transmissão de técnicas, mas sim de usar o espaço de questionamento do visível e invisível (Berger, 2018). Ensinar a ver, é, neste sentido, um ato de resistência. E esta mesma resistência tem uma dimensão coletiva. Quando os alunos produzem imagens expressando as suas emoções, tensões, experiências e contradições, estão a exercer a sua agência autoral, designada por Matusov, von Duyke e Kayumova (2016), transcendendo o que lhes foi dado, usando referências e materiais fornecidos para criar algo seu. O professor de artes visuais tem aqui um papel insubstituível: é ele quem cria as condições e espaços para que esta transcendência, esta agência, aconteça. É quem reconhece e responde à voz dos alunos, tornando-a válida e visível. A sala de aula de artes visuais pode ser, assim, um dos poucos espaços escolares onde a agência autoral tem condições para emergir, desde que o professor a convoque intencionalmente.

Mas para o professor poder proporcionar espaços para esta agência, também ele necessita de ser agente. Retomando a perspetiva ecológica de Priestley & Drew (2019) a agência do professor depende das condições em que trabalha. Um professor de artes que trate a disciplina como decorativa ou anexa às demais disciplinas, encontra condições hostis à sua agência. Por este motivo os autores reforçam a importância do trabalho colaborativo, de lideranças escolares que forneçam condições para surgir a agência docente. Biesta (2012) propõe que a relação pedagógica fomente a hesitação, não como fraqueza, mas como gesto ético: o professor que não pretende saber tudo sobre o aluno, que deixa espaço para que aconteça algo além das suas intenções e controlo. Ensinar não é apenas transmitir conhecimento, é promover pensamento crítico. O professor deve ser um facilitador da comunicação, adaptando-se às formas de expressão dos alunos: é um processo que envolve abertura e criatividade, trazendo algo novo ao interromper o que o aluno já sabe e proporcionando-lhe espaços de agência. É esta tensão entre proximidade e distância, entre controlo e abertura, que se cria uma relação pedagógica genuína.

Ser professor, e ser professor de artes visuais, é habitar nesta tensão entre o que a Escola institui e o que a arte questiona, equilibrando entre o cumprimento do currículo e a experiência de vida dos alunos e a sua transformação. É nesta tensão

que reside a emancipação da educação artística, é onde o professor se constrói, se desconstrói e se reinventa. A relação pedagógica que transforma o professor, transforma os alunos: entrar numa sala de aula sempre em devir.

Foi com esta consciência que planeei e vivi o estágio. Não como aplicação de um método, mas como um processo de me tornar professora. Um processo incompleto, situado e, acima de tudo, genuinamente meu.

2. Enquadramento do Contexto de Estágio

O estágio curricular foi realizado na Escola Secundária de Marco de Canaveses, que pertence ao Agrupamento de Escolas Nº1 de Marco de Canaveses (AE1MC).

A escola localiza-se numa zona central da cidade, com proximidade ao Museu Carmen Miranda, ao Emergente Centro Cultural, à Biblioteca Municipal e à Câmara Municipal.

Entrou em funcionamento no ano letivo de 1973/74, prefazendo, atualmente 53 anos de atividade. Em 2011 foi intervencionada pela Parque Escolar para requalificação e a obra ficou concluída em 2015.

O que mais me impressionou foram as condições funcionais e tecnológicas da escola, com espaços atrativos, equipamentos e materiais à disposição da comunidade escolar. Muitos destes equipamentos, pude apurar, provieram dos CTE Industrial e, mais recentemente, do CTE Digital, que capacitaram as salas onde ocorrem as aulas dos cursos profissionais.

A escola divide-se ainda em dois volumes principais: o edifício destinado ao programa socioeducativo e o edifício destinado à prática desportiva. Em relação ao edifício principal, onde decorrem as atividades socioeducativas, está organizado em 3 pisos: o piso 0 inclui a entrada principal, a secretaria e administração, auditório polivalente, papelaria, espaço do Centro Qualifica e a Biblioteca Escolar. O piso 1 alberga as salas de ensino geral, laboratórios, salas de TIC, entre outras, bem como uma área social com a cafetaria e refeitório. No piso 2 concentram-se também salas de ensino geral, laboratórios, salas de desenho e artes visuais, para além de incluir um amplo espaço de trabalho para professores e o espaço de trabalho da Direção. Todos os pisos dispõem de casas de instalações sanitárias de professores e alunos, de mobilidade reduzida e arrecadações. No edifício desportivo denotam-se duas áreas distintas para prática do desporto, complementadas por serviços de apoio como balneários, gabinete médico, gabinete dos professores, áreas técnicas e arrecadações do material desportivo.

No entanto, enfrenta o desafio de turmas com elevado número de alunos. Da minha experiência, a escola procura manter uma postura de proatividade e melhoria, focando-se em atingir resultados de excelência, comprovados pela evolução no desempenho dos cursos Científico-Humanísticos com classificações

acima da média nacional às disciplinas de exame (Geometria Descritiva A, Desenho A, Literatura Portuguesa e Geografia A).

Durante o estágio tive a oportunidade de assistir à Avaliação Externa do Agrupamento, em específico a sessão pública de apresentação da escola e pude verificar alguns dados interessantes que até então desconhecia da mesma. Nomeadamente a resultados de questionários realizados na comunidade escolar, que demonstram que 99% dos Encarregados de Educação (EE), concordam que existe respeito pela diversidade cultural e que os seus educandos se sentem incluídos e, em relação aos alunos, 86% sentem-se seguros e acolhidos. A escola aposta ainda em recursos tecnológicos e digitais, com 95% dos docentes a adotar estratégias diferenciadas na sala de aula e 87% dos alunos a comprovar utilizar tecnologias digitais na sala de aula. Foram estes e outros dados que pude aprender durante a sessão e, houve uma referência particular que me chamou a atenção particularmente: apesar das classificações dos exames serem positivas e superiores à média nacional, existem menos alunos a candidatar-se à universidade. Este dado não é apenas estatístico, ele revela o modo como os alunos se posicionam perante o seu próprio futuro e o que imaginam ser possível para si. O estigma associado ao ensino profissional, descrito por Azevedo (2024), opera também ao nível das autoexpectativas: alunos com bons resultados não se candidatam ao ensino superior não por incapacidade, mas porque não se reconhecem como legítimos para esse percurso. É aqui que a agência se torna urgente, não apenas como competência a desenvolver, mas como condição que a escola e os professores podem ajudar a construir. A este fator acrescem as condições de vida dos alunos e do meio envolvente, que influenciam significativamente tanto o desempenho escolar como as expectativas que cada um forma sobre si próprio (Cortesão & Torres, 2018). Esta constatação tocou diretamente na problemática que orienta este relatório. Se a questão central é como criar relações e condições pedagógicas que convoquem a agência do estudante, este número é um sintoma de que mesmo quando os alunos têm capacidade, algo os impede de projetarem além do que o sistema espera deles.

Destaco ainda, na Escola Secundária, a diversidade de projetos, atividades e eventos que decorrem anualmente, contemplados no PAA, oferecendo inúmeras oportunidades para os alunos e restante comunidade escolar interagirem, colaborarem e aprenderem.



Figura 2 - Fotografia da entrada da escola captada pela professora estagiária.

A Escola

O AE1MC abrange cinco freguesias do concelho de Marco de Canaveses, localizando-se num território com características urbanas e rurais. É constituído por 10 estabelecimentos de ensino, tendo como sede a Escola Secundária do Marco de Canaveses, onde decorreu o estágio. As restantes escolas incluem a Escola Básica de Toutosa localizada na Livração, Escola Básica Ladário em Constance, Escola Básica de Cabo Maureles no Lugar de Aveleiras em Maureles, EB Igreja em Vila Boa de Quires, EB Vila Nova em Vila Boa de Quires, EB de Peso na Livração, a EB de Livração, o Jardim de Infância de Igreja em Banho Carvalhosa e a EB1 Regoufe em Carvalhosa.

O agrupamento acolhe, anualmente, cerca de 2200 alunos apoiados pelo corpo docente composto por cerca de 230 a 247 professores. Uma escola não funciona sem técnicos especializados e assistentes operacionais e, por este motivo, conta com cerca de 70.

Fruto da multiculturalidade, a escola acolhe e valoriza 17 nacionalidades diferentes.

A oferta formativa do agrupamento é diversa e adaptada às necessidades da região. Desde o Ensino Regular que abrange a educação Pré-Escolar até ao ensino Secundário, oferecendo, neste último, todos os Cursos Científico-Humanísticos; passando pelo Ensino Profissional que representa 33% dos alunos do ensino secundário com cursos da área de Desporto, Multimédia, Design de Moda, Automação e Computadores, Comércio, Saúde, entre outros. Existem também ofertas complementares como ensino Recorrente, um Centro Qualifica e Ensino Articulado de Música em parceria com a Artâmega.

A partir da análise do PEE do Agrupamento, é possível verificar a referência a outras áreas como a inclusão, a saúde e o bem estar. A escola pretende manter um compromisso forte com a equidade e educação inclusiva. Conta ainda com estruturas especializadas como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Existem também vários projetos focados na saúde mental, prevenção da violência e gestão de afetos, como por exemplo “Fair Play no Namoro”, “Semana dos Afetos”, “Saúde Mental – prevenção Primária”, entre

outros, que contribuem ativamente para um ambiente escolar estável, seguro, cordial e para o bem estar psicológico e emocional dos estudantes.

A nível de sucesso académico, o AE1MC destaca-se por resultados académicos globais acima da média nacional, com um abandono escolar muito reduzido. O sucesso interno varia entre os 93% e 96%. No ensino profissional as taxas de conclusão ultrapassam os 90% com integração direta no mercado de trabalho. A qualidade do ensino é reconhecida pelo selo EQAVET, cuja certificação foi renovada para o triénio 2024-2027.

O Agrupamento cultiva ainda a abertura à comunidade, através de parcerias com a Câmara Municipal, a Santa Casa da Misericórdia, a UTAD, o ISCEDOURO, a Proteção Civil, empresas locais e diversas associações desportivas e culturais (ZORA, Ass. Amigos Rio Ovelha, Jovens Empreendedores, Caerus, CERCI Marco e CERCI Amarante). Os projetos de cidadania e enriquecimento são fomentados junto dos alunos, como, por exemplo, o Clube de Desporto Escolar, o programa Eco-Escolas e Clube de Ciência Viva, os projetos de Erasmus+, os clubes de Robótica, Artes, entre outros.

Os documentos oficiais como o PEE e o PAA refletem a liderança colaborativa e a comunidade escolar do AE1MC. Os eventos que decorrem anualmente, contemplados no PAA, oferecem várias oportunidades para os alunos e restante comunidade escolar para interagirem, colaborar e aprenderem. O AE1MC é, por isso, um espaço tanto de constrangimento como de oportunidade, criando um base e contexto para a pergunta central deste relatório (como convocar a agência do estudante?) ser explorada.

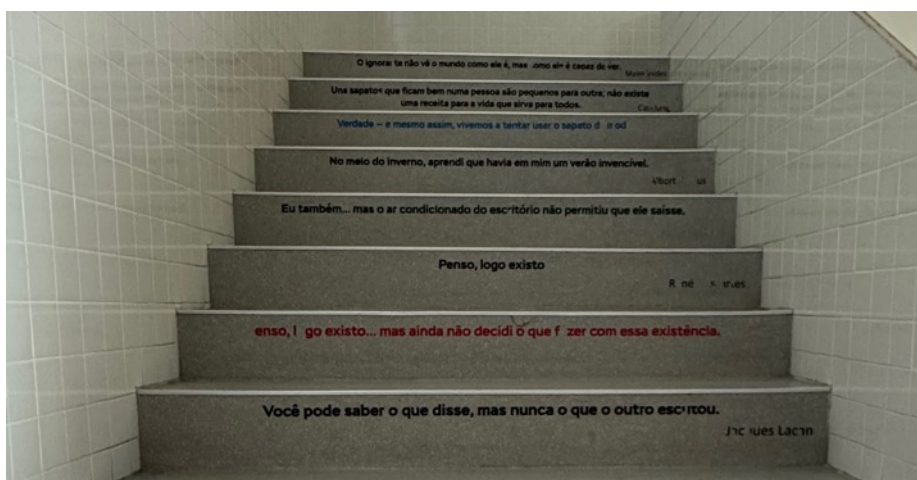


Figura 3 - Escadas interiores da Escola Secundária de Marco de Canaveses

3. A Experiência de Estágio

O estágio curricular iniciou após o término do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário (MEAV). Sendo esta a minha primeira experiência de ensino, foi um começo marcado por decisões, entusiasmo e também algum nervosismo.

Primeiramente foi definido o local de estágio, que seria o AE1MC, nomeadamente a Escola Secundária de Marco de Canaveses, sob a orientação da professora Marta Sampaio e da professora cooperante, professora Isabel Soares, ambas com alargada experiência no ensino e sensibilidade, o que contribuiu para um estágio repleto de experiências e conhecimentos que irão marcar a minha prática de ensino, tornando-me uma melhor profissional e humana.

Destaco ainda o relacionamento com outra colega estagiária, Mariana Moura, do MEAV, sob orientação da mesma professora, Marta Sampaio, mas sob orientação da professora cooperante, Márcia Luças, professora também do AE1MC com vasta experiência no ensino das Artes. Esta partilha de experiências e colaboração em alguns momentos permitiu tornar este estágio uma vivência mais rica e repleta de aprendizagens.

O estágio teve início no dia 21 de outubro de 2025 e término no dia 30 de abril de 2026. De realçar assistências a aulas da professora cooperante, no Curso Profissional Técnico de Multimédia. Sem nenhuma experiência prévia em ensino, este estágio foi um período de reflexão, descobertas, dúvidas, anseios, orgulho e, resumidamente, um intenso crescimento pessoal e profissional.

A escola acolheu-nos de forma excecional, com acesso a cartão temporário de docente externo para podermos utilizar os serviços e dar entrada na portaria. Concedeu-nos a possibilidade de criação de email e acesso à plataforma TEAMS onde todos os docentes e o Agrupamento colaboram.

Esta foi a descrição necessária sobre o contexto de estágio, no entanto, irei descrever as primeiras impressões e sentimentos envolvidos nesta minha primeira experiência na escola como professora estagiária e não como aluna, como tinha sido até então.

Primeiramente considerei a escola bem organizada, composta por pessoas com uma simpatia enorme e um acolhimento respeitoso e motivador para esta nova etapa da minha vida. Depois desta primeira impressão veio a dúvida: será que

encaixo nesta organização que é a Escola, enquanto docente? Serei muito nova para seguir esta carreira? Questões que antes ainda não me tinham surgido desta forma. Quando ingressei no mestrado, com a falta de professores, poderia, de forma autónoma, ter sido professora de substituição mesmo sem profissionalização. No entanto, não me sentia preparada. Sentia-me desmerecedora do cargo sem a devida formação e foi esse um dos motivos de enveredar pelo MEAV. Mas nesta etapa do estágio vi-me confrontada com estas dúvidas e anseios. Tinha-me despedido recentemente para poder seguir este caminho e, de repente, senti-me ingrata por desperdiçar o bom emprego que tinha e arriscar neste percurso, entregando-me a 100%.

Comecei por apontar todos os pormenores num pequeno caderno.



Figura 4 - Diário de Bordo 2025/26

Depois os pormenores passaram a informações burocráticas, percorrendo anotações e observações, comentários, diálogos e inquietações.

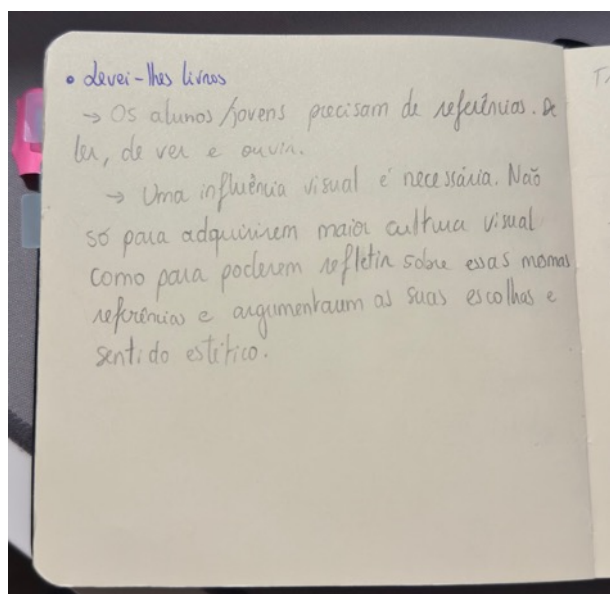


Figura 5 - Anotação Diário de Bordo 2025

E num dos momentos de dúvida escrevi:

“Sinto-me como aluna ainda e não como professora.

Apesar de estar numa posição de poder, não consigo usá-lo.

Isso quer dizer que não estou preparada para ser professora?”³

Foi nestes momentos de dúvida que valorizei o meu percurso até aqui, até este mestrado. As oportunidades académicas e profissionais que vivi tornaram-me humilde o suficiente para perceber que estou sempre a aprender. Agora, nesta fase descritiva e de reflexão consigo perceber que foi neste momento que começou a surgir a minha agência enquanto futura docente: na dúvida, no questionamento, nas ações da minha prática e nas consequências da mesma. Na forma como me relaciono com outros docentes, na forma como me relaciono com os alunos.

³ Anotação retirada do Diário de Bordo. Entrada de 07/01/2026.

3.1. As Turmas

Inicialmente optei por assistir não só a aulas da professora cooperante, mas também aulas de outros professores. Sendo a minha primeira experiência de ensino numa escola como professora estagiária, e não apenas como aluna, quis ter uma visão ampla de diferentes disciplinas, de diferentes metodologias e turmas.

Neste ano letivo a professora cooperante tinha à sua responsabilidade duas turmas, a do 11º ano de TM (Curso Profissional Técnico de Multimédia), mais especificamente com a disciplina de Técnicas de Multimédia, e a turma do 12º ano de TM como orientadora da PAP (Prova de Aptidão Profissional que os alunos de ensino profissional têm de prestar no final do curso para obtenção do nível académico).

A turma de 11º ano de TM, na disciplina da professora cooperante, dividia-se em dois turnos. A turma era composta por 22 alunos, sendo 19 rapazes e 3 raparigas. Um dos turnos que acompanhei eram os 11 rapazes e o segundo turno incluía as 3 raparigas. Esta divisão permitiu perceber algumas diferenças na participação, no barulho, no empenho e na união entre os colegas. As disciplinas no ensino profissional são organizadas por módulos e, quando comecei o estágio, a docente estava a iniciar a UFCD 5404 - Pós-Produção de Vídeo. No entanto, na primeira aula que assisti, estavam a terminar um cartaz e pude observar o ambiente descontraído, com os alunos cada um num computador, com auscultadores, a realizarem a sua proposta individual. Foi-me dada permissão para deambular pela sala e ajudá-los, esclarecer dúvidas ou ensinar técnicas. Permitiu-me não só observar como também intervir logo desde o início e criar proximidade com os alunos.

O meu contacto inicial com a turma de 12º ano de TM foi através da hora semanal de orientação para a PAP que a professora Isabel tinha com estes alunos e alunas. A turma, ao contrário da de 11º ano, possui um número equilibrado de raparigas e rapazes, sendo ele 10 e 11 respetivamente. Sendo esta aula bastante curta, de apenas 45 minutos semanais, não era suficiente para conversar com todos os alunos, principalmente quando não traziam progressos ou dúvidas. A aula servia como momento de reflexão geral dos projetos e organização da PAP, e ajuda individual quando requisitada. A postura dos alunos nas primeiras aulas era de

algum desinteresse por estarem ainda no começo do ano letivo e não se aperceberem da necessidade de iniciarem, aos poucos, o seu projeto.

Pude ainda assistir a algumas aulas do professor Rui Bento, de Geometria Descritiva A (GDA). Apesar de no meu percurso académico ter tido GDA, sempre tive algumas dificuldades na compreensão desta disciplina e, como futura docente do Grupo 600, necessito de as colmatar. O professor Rui mostrou-se imediatamente disponível quando questionei se poderia frequentar as suas aulas, não só como observadora, mas também como aluna. Nestas aulas pude contactar com duas turmas de 10º ano do Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias e com uma turma do 10º ano do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. Para além da minha aprendizagem e recordar de conceitos base da GDA, pude observar diferenças e comportamentos nestas turmas. As turmas de ciências demonstraram maior nível de compreensão e facilidade de aprendizagem da disciplina, demonstrado por participação frequente, desinibição para pedir ajuda, colaboração entre os colegas para partilha de resoluções e métodos de raciocínio. Por oposição, a turma de artes visuais apresentou maior dificuldade, com menor participação oral e até inibição em afirmar as dificuldades. A postura do professor e método de ensino era exatamente o mesmo nas duas turmas, levando a refletir as razões desta diferença. Poder-se-ia atribuir a fatores como a motivação para a disciplina, o perfil específico da turma, o momento do ano letivo ou a relação já estabelecida com o professor, variáveis que a simples observação não permite isolar. O que ficou claro é que a mesma prática pedagógica pode produzir resultados diferentes consoante o contexto e os alunos. Esta observação reforça a importância de adaptar as estratégias pedagógicas em vez de assumir que uma abordagem pode ser adequada a todos os alunos.

Como a professora cooperante não lecionava a nenhuma turma de 3º ciclo, o professor Paulo Amaral aceitou rapidamente à disponibilidade para assistir a uma das suas aulas com uma das turmas de 9º ano à disciplina de Educação Visual (EV). Foi muito interessante perceber a diferença de postura de alunos de 9º ano na sala de aula. Estando a meio de um trabalho proposto, os alunos rapidamente se focaram no exercício da aula após explicações iniciais do professor sobre o prazo e formato de apresentação. A turma demonstrou autonomia, com liberdade criativa. Ao deambular pela sala pude verificar escolhas de motivos bastante frequentes entre todos apesar do resultado final ser bastante distinto. O professor Paulo ainda

se mostrou disponível para me explicar algumas técnicas e materiais que desenvolvia com os alunos e pudemos ainda refletir sobre a carga burocrática docente que retira tempo não só da preparação de aulas como também da própria área artística, ou seja, professores artistas que tiveram de deixar cair o *artista* por falta de tempo. Desta experiência pude concluir, muito além da observação prática do exercício em concreto que desenvolviam, a diferença forma de interação de um professor com uma turma de secundário e uma turma de 3º ciclo. No 3º ciclo, em EV, é pedido rigor e este é ensinado de forma regular para os alunos começarem a desenvolver autonomia e responsabilidade.

Assiti a uma aula de EV de 7º ano foi uma experiência proporcionada pela professora Vanda Correia, antiga aluna deste mestrado em ensino e que este ano letivo esteve a lecionar na Secundária de Marco de Canaveses. Uma turma de 28 alunos, com próximo número de raparigas e rapazes. Nesta aula foi impossível tirar notas porque fiquei no terreno, a ajudar a professora e auxiliar os alunos que rapidamente me integraram na sua dinâmica de aula. Estavam a fazer um exercício de sombras e volumes e pude observar as suas dificuldades em “soltar a mão”. Tinham receio de traços muito escuros e então deixavam tramas muito claras que não criavam a ilusão tridimensional pedida. Por outro lado, havia alunos que não conseguiam controlar a intensidade do lápis de grafite e ficavam com manchas muito escuras que não permitiam o degradê nem a progressão gradual do esquiço. Pude desbloquear a minha interação e aperceber-me de técnicas que lhes podia ensinar ao “socorrer” aos vários pedidos de ajuda durante a aula. Em alguns alunos pude orientar para começarem com uma grafite mais suave como 2B ou 4B para perderem o medo do escuro, e a outros alunos, controlar a força do traço com lápis HB ou até 2H. De modo geral, a minha observação foi muito rica porque observei as brincadeiras e mentirinhas que os alunos se envolviam durante a aula, pude vê-los focados a trabalhar e ainda fiquei surpresa, por, pelo menos nesta escola, reparar que os alunos, de várias faixas etárias e académicas, serem tão desinibidos para pedir ajuda, afirmar as suas dificuldades ou incompreensões.

Passado algumas semanas da minha presença na escola, a professora Lúcia Subtil propôs assistir a uma das suas aulas de GDA no curso profissional de Design de Moda (DM). A turma era de 10º ano, composta maioritariamente por raparigas e apenas 2 rapazes. A prática de observação permitiu-me comparar as aulas de GDA de cursos científico-humanísticos a cursos profissionais e o nível de

dificuldade é extremamente diferente. Esta turma de DM demonstrou dificuldade em compreender os conceitos base como o esquema tridimensional e as projeções de um ponto no espaço. A docente explicou de forma simples, com exemplos frequentes, com perspectivas diferentes e disponibilidade para tirar todas as dúvidas. Mesmo assim, a turma manteve-se com grande dificuldade na aprendizagem, com apenas um dos alunos a conseguir interagir e participar com maior facilidade e acertadamente. A minha presença nesta turma, composta maioritariamente por raparigas, gerou estranheza inicial. A minha idade, e o facto de aparentar ser ainda mais jovem do que sou, levou algumas alunas a questionarem a minha credibilidade enquanto professora, criando um distanciamento que se traduziu numa postura reservada e desconfiante. Este distanciamento foi-se dissipando gradualmente quando consegui ajudar uma aluna com dificuldades, explicando-lhe o conteúdo de forma acessível. O momento em que consegui desbloquear a compreensão de uma aluna através de uma abordagem mais simplificada ficou-me na memória, e associo-o a algo que uma aluna do 10º ano do curso de TM me disse mais tarde nesse ano letivo:

- *“Os alunos agora precisam de muitos estímulos e os professores mais jovens conseguem captar-nos a atenção”.*

Isto não significa que professores mais jovens sejam “melhores” do que professores com anos de experiência. Significa, talvez, que um professor em início de carreira está ainda em processo de construção da sua própria agência docente e essa busca traduz-se numa maior abertura à experimentação, à adaptação e ao risco pedagógico. É precisamente essa disponibilidade que pode criar as condições para que a agência dos estudantes também seja potenciada, numa relação em que ambos estão, de formas diferentes, a aprender a posicionar-se. Priestley e Drew (2019) recordam-nos que a agência do professor não é um traço fixo de personalidade, mas algo que se alcança a partir das condições, da história pessoal e do contexto em que o professor trabalha. Um professor que ainda está a construir a sua identidade docente pode, precisamente por isso, criar mais facilmente espaço para que a agência dos estudantes também sobressaia: não porque sabe mais, mas porque está, ele próprio, em processo.

Todas as turmas que tive oportunidade de observar eram diferentes entre si nos comportamentos, nas dinâmicas e nas formas de aprender. Em todas elas havia alunos de nacionalidades diversas, nomeadamente do Brasil, Angola, Argentina e Colômbia, cuja integração era visível na participação nas aulas e nas interações com os colegas. Esta diversidade foi, em si mesma, uma aprendizagem. Observar turmas tão distintas, em ciclos e disciplinas diferentes, ensinou-me que a agência não depende apenas do aluno nem apenas do professor: depende do encontro entre ambos e das condições que esse encontro cria ou impede. Um mesmo aluno pode ser participativo numa sala de aula e ser reservado noutra. Um mesmo professor pode convocar ou sufocar essa agência consoante a relação que constrói com cada turma. Esta observação comparada foi uma breve preparação para como eu poderia lidar com a minha própria turma, a minha própria sala de aula e a minha própria tentativa de criar condições para agência dos alunos.

3.2. As aulas observadas

De outubro de 2025 a abril de 2026, cerca de 6 meses, foram observadas as aulas lecionadas pela professora cooperante na disciplina de Técnicas de Multimédia com a turma de 11º ano do curso de TM e as aulas de PAP com a turma de 12º ano de TM.

A turma de 11º ano, nesta disciplina, estava dividida em dois turnos de 11 alunos cada, o que permite maior aproximação aos alunos e apoio individualizado.

A turma de 12º ano, na aula de PAP, estava completa com 21 alunos. Esta aula era apenas de 45 minutos semanais o que facilitava a transmissão de informação para todos os alunos e reflexão conjunta do progresso dos projetos.

Como a turma principal foi a de 11º ano, o documento irá prosseguir com a descrição da mesma.

As aulas eram bastante distintas entre os dois turnos da turma. A professora cooperante estabelecia um ritmo dinâmico, um ambiente colaborativo e criativo que facilitavam processos de trabalho e resposta aos enunciados propostos pela docente. Nestas aulas, sendo trabalhos maioritariamente no computador (na sala equipada e adequada ao curso de TM), era permitido, pela professora cooperante, ouvirem música durante a execução das tarefas, exceto nos momentos de explicação, exposição teórica ou quando o trabalho requeria outra atenção ou colaboração. Outras aulas era a própria professora a colocar música através do computador para todos ouvirem. Com exceção de alguns trabalhos específicos, ouvir música ajudava a concentrarem-se e focarem-se na tarefa.

Nas diferentes turmas os trabalhos eram colocados na plataforma TEAMS, onde poderiam ver os enunciados e apresentações de enquadramento que a docente fornecia em cada UFCD lecionada. As tarefas eram explicadas no início das aulas, com prazos de entrega definidos mas variáveis de acordo com a evolução da aprendizagem, ou seja, na maioria das tarefas era possível flexibilizar e atrasar entregas se toda a turma mostrasse essa necessidade. Além das propostas da professora cooperante, muitas vezes foi necessário criar tarefas para responder a um trabalho colaborativo com outros docentes ou interdisciplinares, como por

exemplo, criarem cartazes para a Feira de Produtos da Terra e vídeos sobre os ODS para o Dia das Artes.

Os alunos tinham os seus lugares fixos, no entanto, deslocavam-se durante a aula, quando necessário, para realizarem um trabalho com colegas ou simplesmente para conversar quando ficavam livres.

Ao longo do ano, na disciplina de TM, tiveram diferentes UFCD, que desenvolviam diferentes competências como, por exemplo edição de imagem, pós-produção de vídeo e som, modelação e animação 3D. Algumas temáticas já tinham sido trabalhadas no 10º mas neste ano foram reforçadas e com inclusão de mais conceitos e técnicas.

As aulas decorriam sempre na mesma sala com computadores disponíveis para cada aluno, mesas, armários que guardavam material de fotografia, vídeo e som, projetor, quadro branco e de cortiça, com bastante luz natural.

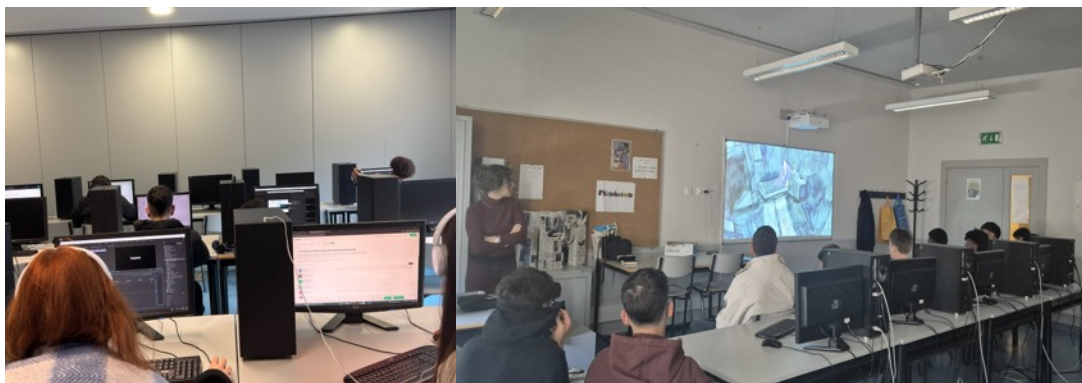


Figura 6 – Sala de aula da turma de 11º ano na disciplina de TM, Escola Secundária de Marco de Canaveses.

3.3. Atividades e comemorações da Escola

O estágio envolvia não só assistir a aulas, mas também colaborar no dia a dia escolar se possível. Para além das aulas assistidas, as estagiárias puderam envolver-se na organização e participação de algumas atividades escolares.

A participação nestas atividades permitiu perceber como funcionam as dinâmicas escolares, colaboração entre docentes, entre alunos e com a própria cidade e as suas instituições.

Tive oportunidade de participar em pequenas atividades como Halloween, decorações de Natal, Dia dos Namorados, captação fotográfica no Mega Atleta, assistir aos jogos do torneio Bola Pr'á Frente, ajudar na organização do Mega Profissional, na II Feira da Primavera e na preparação do Dia das Artes.

Pude ainda participar numa visita de estudo prevista no Plano Anual de Atividades da escola e que me permitiu aproximar dos alunos da turma de 11º ano de TM, da turma de 12º de TM e conhecer os alunos do 10º ano de TM.

Halloween

Iniciei o meu estágio a 10 de outubro e rapidamente apercebi-me das atividades que envolviam não só os alunos mas também professores. Por exemplo, em cada celebração ou data festiva, a D. Patrícia, funcionária do bar dos professores, decorava-o de forma exímia. A professora cooperante estava muitas vezes envolvida nestas ideias de decoração e eu, de forma automática, propus-me a ajudar nestas ocasiões. Acredito que a escola é de todos e, por isso, os professores, auxiliares e funcionários escolares fazem parte da mesma. Ter um bom ambiente também para estes agentes é fundamental para a coesão, espírito de equipa, colaboração ou simplesmente boa disposição.

No Halloween colaborei na concretização de uma ideia já pré-definida pela professora cooperante ao colocar fotografias dentro de frascos com rostos de professores e professoras como se estivessem decapitados de forma engraçada. Foi uma pequena intervenção que me permitiu perceber o bom relacionamento entre professores e a importância das pequenas demonstrações criativas.



Figura 7 – Frascos com fotografias decorativas de Halloween.

Decorações de Natal

Neste ano letivo as turmas foram desafiadas a decorar as portas das suas salas com a temática de Natal de forma criativa para um concurso da melhor porta. Havia portas com chaminés, Pais Natal, presentes, entre outras.

A turma de 11º ano de TM não estava abrangida ao concurso, apenas as turmas de 3º ciclo, no entanto não nos impediu de decorar a nossa porta. Escolhemos o tema do Grinch por ser um personagem que todos na turma conheciam. Fiz as pernas com cartolina de eva e umas pantufas. A professora cooperante criou o cartaz. Quando os alunos viram ficaram surpresos e acharam engraçada a nossa proatividade e criatividade. Infelizmente foi nesta altura que percebi que os alunos da turma não eram disponíveis nem participativos em atividades a não ser por obrigatoriedade. Irei abordar esta questão na reflexão crítica deste documento (inserir a página).



Figura 8 - Decoração de Natal da porta da sala de TM do TM24

Para além da decoração da sala, eu e a professora cooperante, decoramos a porta de vidro do bar dos professores com marcadores acrílicos brancos e desenhos de Natal decalcados. Em conjunto com a decoração feita pela D. Patrícia ficou um local natalício bonito e acolhedor.



Figura 9 - decoração de Natal porta bar dos professores.

Mega Profissional

No dia 5 de fevereiro de 2026 realizou-se o Mega Profissional: um dia dedicado a conhecer cursos profissionais do agrupamento de escolas aberto a toda a comunidade. Esta mostra de cursos permite apresentar trabalhos realizados pelos alunos e interagir com estudantes que possam, futuramente, ter interesse em ingressar por alguma das opções disponíveis de percurso profissional. Em conjunto com a professora cooperante organizamos uma exposição de equipamentos utilizados no curso Técnico de Multimédia com uma componente didática e interativa com Kahoots para interagir com estudantes de outras turmas, nomeadamente 9º anos. Os alunos da turma de 11º de TM estiveram presentes a captar imagens fotográficas de registo do evento.

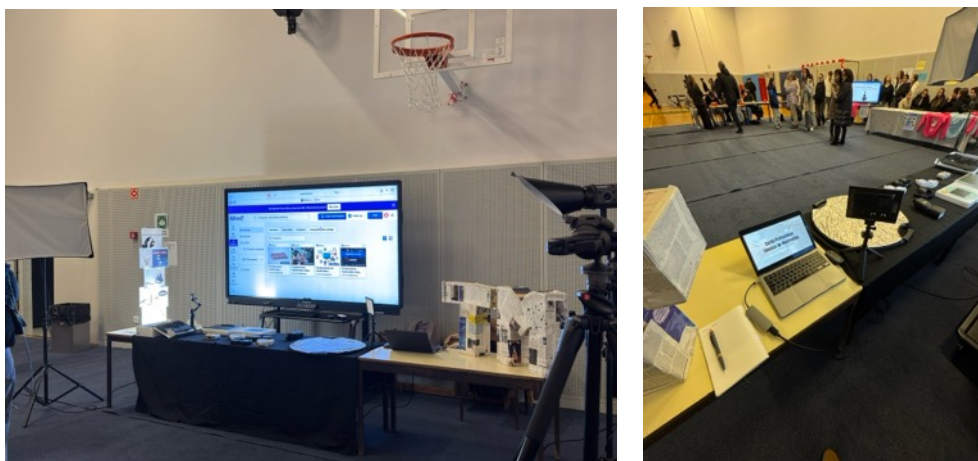


Figura 10 - Registos fotográficos do evento Mega Profissional

Dia dos Namorados

Para o Dia dos Namorados, ou dia de S. Valentim, eu, a professora cooperante e professora Marta Vanzeller (diretora dos cursos profissionais) decidimos transformar os espelhos das casas de banho dos professores num momento de amor próprio. Os alunos já estavam contemplados com diversas atividades e decorações mas, mais uma vez, os professores também necessitam de ser incluídos nestas pequenas datas. Com um batom e decorações acessíveis colocamos, em português e inglês, frases de amor próprio. Recebemos um feedback muito positivo e todos começaram o dia com muita alegria. A mensagem

foi passando pelos docentes com a obrigatoriedade de irem à casa de banho ver a decoração. Foi um momento muito especial e gratificante.

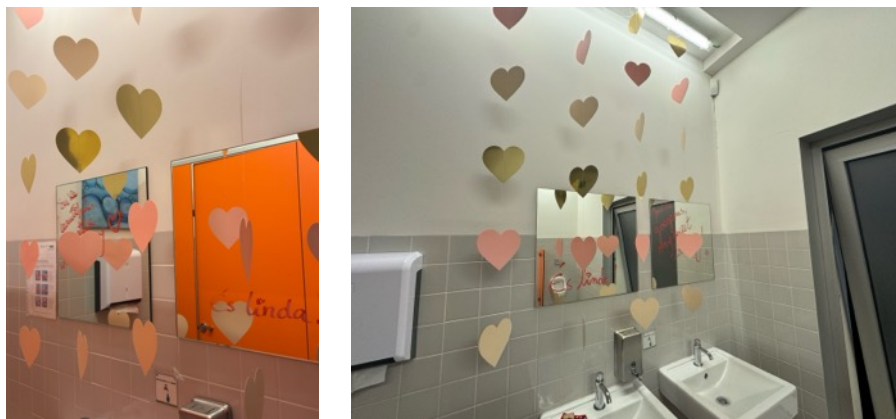


Figura 11 - Decoração de S. Valentim nos WC de professores.

II Feira da Primavera

No dia 25 de março de 2026, realizou-se a II Feira da Primavera onde alunos e comunidade podem participar tendo uma banca expositora com produtos locais, frutas, legumes, petiscos e doces variados, artesanato, bebidas ou refeições leves. A feira funciona como um mercado, onde dinheiro é trocado por fichas de valor equivalente para trocas justas e sem perdas. Este dinheiro é posteriormente utilizado para investir em novos equipamentos ou materiais escolares e metade do mesmo é entregue a cada turma, consoante o seu valor arrecadado, para investirem em algo para seu uso escolar. Esteve também presente a Proteção Civil, os Bombeiros Voluntários de Marco de Canaveses, a GNR, a Presidente da Câmara Municipal e ainda presença da RTP com reportagem em direto para o programa Praça da Alegria.

Pessoalmente achei um evento muito bem organizado pelo grupo de docentes do projeto Eco Escolas, onde existiu diversidade, colaboração e valorização dos produtos locais. Estive presente na organização da banca da turma de TM do 11º ano, sendo que nas aulas prévias ao evento criamos decorações para a mesma e levantamos entre todos o que cada um iria levar para venda.



Figura 12 - Banca TM24 II Feira da Primavera.

Dia das Artes

O Dia das Artes foi um dos eventos que tive oportunidade de colaborar e estar presente. Organizado pelos docentes do grupo 600 e de turmas do ensino secundário do curso científico-humanístico de Artes Visuais. Os cursos profissionais de Design de Moda e de Técnico de Multimédia também são integrados neste evento e mostra pela sua forte componente artística.

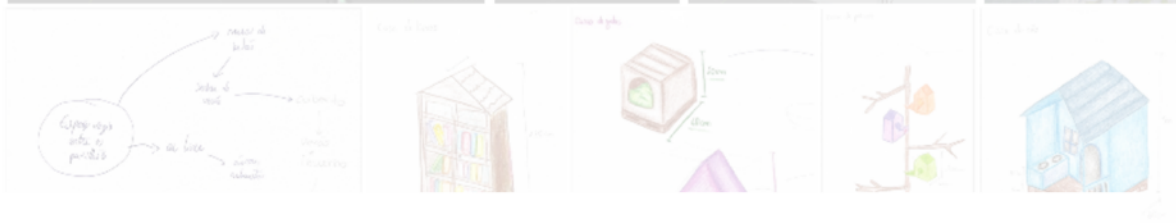
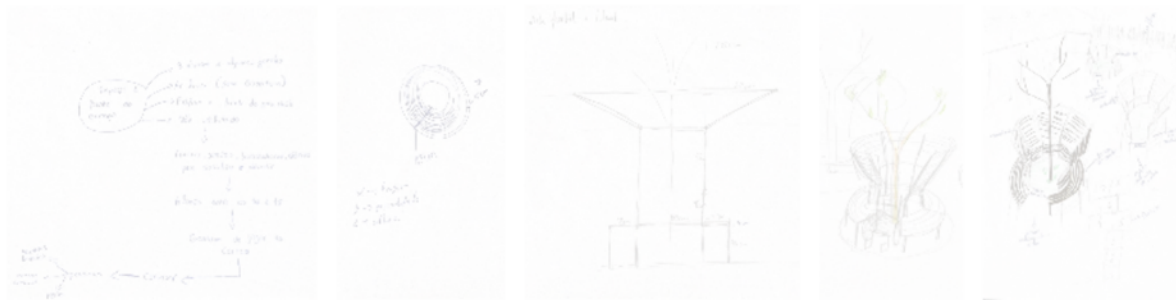
Realizou-se na manhã de dia 30 de abril de 2026 e decorreu com um conjunto de workshops abertos à comunidade escolar. A temática deste ano letivo era os ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030, os quais Portugal ainda se encontra em atraso face à agenda vigente. Deste modo, a temática para este evento centrou-se nos mesmos para trazer consciencialização e dotar todos os presentes de capacidades de reciclagem e reaproveitamento de materiais para fins criativos e artísticos. Entre eles realizou-se workshop de costura com o curso de Design de Moda, a turma de TM24 sob coordenação da professora cooperante e minha ajuda apresentou um vídeo coletivo da turma com animações sobre cada ODS realizadas pelos alunos em diferentes formatos, as turmas de artes visuais

dinamizaram workshops de papel reciclado, de fusão de plástico, de gravura em pacotes de leite e sumo, de stencil em cartão, de pins personalizados, uma mostra ao vivo do trabalho desenvolvido por uma turma com a minha colega de mestrado e estágio, Mariana Moura, e ainda a presença de uma artesã/artista local, alumni do AE1MC, que realiza peças de joalheria em vidro e cerâmica.

Foi um momento de partilha, aprendizagem e diversão pela exploração livre e dinâmica das diferentes técnicas, demonstrando a presença da criatividade e dos processos artísticos em concordância com a comunidade, meio ambiente, reaproveitamento de materiais e nova vida ao que seria considerado lixo. Pude ainda desfrutar de um momento de partilha através de um almoço coletivo com os docentes organizadores deste evento, que me fez sentir incluída e orgulhosa de pertencer ao dia-a-dia desta comunidade educativa.



Figura 13 - Registo fotográfico Dia das Artes



Unidade didática

PBL: Re-Imaginar a Escola



4. Unidade didática | PBL: Re-Imaginar a Escola

O planeamento da unidade didática surgiu no contexto da turma do 11º TM por ser a principal turma que a professora cooperante lecionou este ano letivo.

Após a observação das aulas, fui registando no diário de bordo ideias, comportamentos e tensões que me ajudaram a pensar a unidade didática não como um conjunto de tarefas a cumprir, mas como uma resposta pedagógica a uma realidade concreta. A observação permitiu-me perceber que os alunos chegavam às aulas com uma relação difícil com a escola, era uma turma que sabia fazer, mas que duvidava sistematicamente da legitimidade das suas próprias ideias. À luz do que Matusov, von Duyke e Kayumova (2016) designam por agência autoral, ou seja, a capacidade do estudante de transcender o que lhe é dado, produzindo algo genuinamente seu e reclamando reconhecimento social por isso, percebi que a unidade didática teria de criar condições para que essa agência pudesse emergir, e não apenas como um espaço para a execução técnica. Como mais à frente irei explorar, a escolha da metodologia de Project Based Learning (PBL) decorreu precisamente desta leitura: um projeto só existe se houver alguém que o oriente, que decida, que assuma responsabilidade pelo percurso. Ao centrar a proposta num problema real e próximo dos alunos procurei criar as condições que Shor (1992) descreve como necessárias ao empoderamento, isto é, o diálogo, a escuta ativa e a distribuição do poder dentro da sala de aula.

Com a análise do planeamento curricular para o curso de multimédia no 11º ano, especificamente na disciplina de Técnicas Multimédia, propus à professora cooperante assumir uma UFCD completa, não só para não criar fragmentação de conteúdo mas também por me querer desafiar a ter uma primeira experiência de ensino mais longa.

A turma, como mencionado anteriormente, era composta por 22 alunos e alunas, sendo 19 rapazes e 3 raparigas. Fui bem recebida, com à vontade pela nossa possível proximidade etária (apenas cerca de 10 anos de diferença) e pela minha postura descontraída e simpática.

Tal como referido anteriormente, o ensino profissional funciona por módulos, UFCD's ou atualmente denominadas UC – Unidades de Competência. Ao contrário do ensino regular ou científico-humanístico, estas UC funcionam por horas com objetivos e critérios de desempenho específicos. Estas unidades de competência

podem ser lecionadas de diferentes formas, por planeamento do professor formador mas sempre tendo como base as diretrizes do Catálogo Nacional de Qualificações.

A UFCD que selecionei, por liberdade de escolha da professora cooperante, foi a de Edição 3D (UFCD 9966) do Catálogo Nacional de Qualificações. O plano do curso tinha sido criado anteriormente e a denominação não sofreu alterações neste ano letivo após as mudanças da ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional). Com as atuais alterações seria uma fusão das UC00513 e da UC00514. Irei continuar a referir-me à UFCD 9966 Edição 3D por ser a que constava do plano do curso à data de estágio.

Planeei a UFCD segundo os conteúdos e objetivos a abordar segundo a ANQEP, com apoio no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e tendo em conta o Plano de Cidadania e Desenvolvimento proposto para o ensino secundário profissional do AE1MC. Tive ainda em atenção as características que observei da turma e os trabalhos anteriormente realizados.

Ao analisar a forma como a docente cooperante conseguiu uma excelente relação com os alunos através do seu estímulo e envolvimento para atividades foi perceptível a preparação dos mesmos para uma abordagem desta tipologia. Após auscultar e diagnosticar os alunos e alunas perante esta área técnica do 3D, compreendi que se encontravam numa fase inicial de exploração, que necessitaria de acompanhamento, guiões e mini tutoriais. Um aluno, o D, demonstrou competências e facilidade na temática, motivando-me a procurar uma abordagem que o pudesse incluir e motivar ao aprender outras competências para além das técnicas que já possuía: a criatividade, a inovação, a colaboração em equipa. O aluno fez-me um pedido específico que gostaria de aprender – o *sculpting* – para criação de personagens. Com este projeto considerei incluir várias técnicas de modelação e animação 3D para lhes fornecer as bases desta área.

Ao ouvir diversos comentários sobre a escola, como por exemplo “*não gosto da escola*”, “*lá fora não dá para se fazer nada, quase não há sombras, ficamos ao sol*”, “*não gosto de participar em atividades*”, propus a criação de um projeto que tentasse ligá-los novamente à escola enquanto espaço e enquanto lugar comum. Denominei *PBL: Re-Imaginar a Escola*, uma proposta para identificar e intervir num espaço escolar exterior com uma proposta 3D que pudesse potenciar e/ou inovar o espaço e o seu uso com o propósito de trabalhar em equipa. Esta abordagem

permitiu a distribuição de competências e interesses, aproximando-se da realidade colaborativa do mundo laboral. Na área de multimédia normalmente os projetos são executados por equipas, onde se distribuem tarefas segundo competências específicas e dependem da articulação entre todos os elementos para que o resultado final seja coerente. Trabalhar desta forma na sala de aula significou não apenas dividir tarefas por conveniência, mas simular as dinâmicas reais de produção que os alunos irão encontrar no mercado de trabalho com os prazos partilhados, a responsabilidade pelo trabalho dos outros e necessidade de comunicação constante entre os membros da equipa. Tinha também como objetivo a pesquisa, a análise, a criatividade e pensamento crítico e a eventual interdisciplinaridade dos conceitos e processo de trabalho.

Ao longo das aulas observadas, era visível uma certa dormência na turma: pouca iniciativa, resistência às tarefas propostas e uma relação distante com o próprio processo de aprendizagem. Não se tratava de incapacidade, mas de uma desconexão entre o que era pedido e o que os alunos reconheciam como significativo para si. Foi a partir desta leitura que a unidade didática procurou criar condições diferentes, isto é, um projeto com propósito real, onde os alunos tivessem de tomar decisões sobre o espaço que habitam, colaborar e avaliar o seu próprio percurso. Um outro fator importante e decisivo para este formato foi também o facto de terem estágio no 11º e 12º ano do curso, bem como uma Prova de Aptidão Profissional (PAP) a desenvolver durante o 12º ano e com uma defesa pública no final do ano letivo. Esta circunstância motivou-me a tentar prepará-los para momentos de apresentação, de colaboração e desenvolvimento de um projeto contínuo que requer investimento e comprometimento, com foco no processo de trabalho e não apenas no resultado final.

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE MULTIMÉDIA
 TÉCNICAS DE MULTIMÉDIA | TM24 | CURSO 2024/2027 | ANO LETIVO 2025/2026 | Bárbara Abrunhosa sob orientação da Prof. Isabel Soares

TÉCNICAS DE MULTIMÉDIA | UFCD9966 — Edição 3D | 50 Horas

UFCD 9966 | Planeamento

Objetivos	Conteúdos/Atividades	Proposta	Estratégias Pedagógicas	Tempos Letivos	Aulas
1. Utilizar ferramentas de edição e animação 3D.	Introdução expositiva da UFCD, do seu contexto e objetivos.	PBL: Re-Imaginar a Escola Identificar e intervir num espaço escolar exterior com uma proposta 3D que possa potenciar e/ou inovar o espaço e o seu uso. Por exemplo: um pátio vazio, um canto de jardim. Potenciação e/ou inovação de um espaço. Propósito Trabalho de equipa/grupo para distribuição do trabalho por cada elemento de acordo com as suas competências/interesses. Aproximando-se, desta forma, à realidade de trabalho colaborativo do mundo laboral. Fomentar a pesquisa, análise, criatividade e pensamento crítico, interdisciplinaridade.	Intervenção num espaço real (escola): sentido de pertença ao espaço escola, com responsabilização na tomada de decisões e sugestões ao mesmo. Aprendizagem baseada na investigação: desenvolvimento de autonomia na exploração da temática, de referências, no estudo de ideias e na organização do processo de trabalho e estudo ao analisar e seguir tutoriais e instruções. Investigação de referências visuais: expansão do universo visual através da recolha de referências visuais (imagens, vídeos, esquemas, desenhos, artigos, materiais). Micro-desafios 3D: projeto dividido em etapas de modo a desenvolver a	3 tempos (45 min)	Aula 1, 2 e 3
	Fase 1 - Investigação: Passeio exploratório pela escola com autonomia dos alunos para formarem grupos consoante o tema que escolham para trabalhar. Após encontrar o tema devem colocar-se no lugar do público que pretendem trabalhar, percebendo as suas necessidades.			4 tempos (45 min)	Aula 4 a 8
	2. Criar modelos básicos e "orgânicos". Formas geométricas regulares e irregulares.			14 tempos (45 min)	Aula 9 a 22
	3. Utilizar modificadores de modelação.			14 tempos (45 min)	Aula 23 a 36
4. Criar texturas para objetos 3D.	Fase 4 - Recolha de texturas visuais e técnicas da sua aplicação.			14 tempos (45 min)	Aula 37 a 50
5. Identificar tipos de mapeamento de texturas e materiais.	Fase 5 - Introdução à iluminação através de iluminação da cena criada. Manter a organização, coerência, relevância estética e harmonia visual.		motivação pela aprendizagem da técnica de modelação 3D. Apresentação e defesa: preparação para apresentação do trabalho e comunicação em público, que é essencial para preparação para PAP (Prova de Aptidão Profissional) que ocorre no 12º ano, para além de repercussão no seu futuro como profissional técnico de multimédia, em que irá necessitar destas competências. Cidadania e desenvolvimento: Adequação da proposta com a planificação de cidadania e desenvolvimento, nomeadamente na dimensão do empreendedorismo pela criação de ideia inovadora com consciência social, económica e ecológica. Na dimensão de direitos humanos pela abordagem de promoção de igualdade e na dimensão da sustentabilidade ambiental na seleção de materiais para o objeto a construir e a sua envolvimento no meio.	7 tempos (45 min)	Aula 51 a 57
6. Usar os keyframes necessários à animação de objetos e câmaras.	Fase 6 - Animação de 30s do espaço/ motivo de trabalho com foco nas alterações relevantes ao mesmo, como, por exemplo, dia solarengo vs dia de chuva. Animação do objeto criado a funcionar (rodar, abrir porta, etc) e a simulação de uma pessoa, à escala, perante o objeto. Fase 7 - Apresentação do projeto em grupo, com a duração de 10 min. cada grupo: organização, coesão, informação e postura profissional – modelo de Pitch. Fase 8 – Reflexão final sobre o projeto: o que aprenderam, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos, o que podia ter sido diferente, o que levam deste projeto para trabalhos futuros e vida profissional, comentários sobre a performance e acompanhamento da professora estagiária.			10 tempos (45 min)	Aula 58 a 67

Figura 14 - Planificação da Unidade Didática

A adoção da metodologia de PBL resultou de uma escolha fundamentada, não de uma opção arbitrária. Decorreu da articulação entre a observação direta da turma e os objetivos pedagógicos que se pretendiam alcançar. Escolher uma metodologia é, em si mesmo, um ato de posicionamento porque implica decidir que tipo de aprendizagem se quer promover, que papel se atribui ao aluno e que lugar ocupa o professor. Neste sentido, a justificação desta escolha é também uma forma de refletir sobre o que significa ensinar em Educação Artística. O que esteve em causa desde o início foi a agência do estudante, ou seja, a sua capacidade de participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem e, por este motivo, a metodologia de planeamento não poderia contradizer este pressuposto.

Boutinet (2002) ajuda a compreender a evolução do conceito de projeto e o modo como foi sendo assimilado pelo pensamento social. O termo, tal como o usamos hoje, apenas ganhou o sentido que lhe atribuímos no final do século XVII, antes disso o seu uso era mais restrito e ligado a contextos específicos. O projeto apareceu associado, inicialmente, à criação arquitetónica no Quattrocento. Ou seja, implicava “(...) um ponto de vista operativo (...)” (Boutinet, 2002, p. 35) através do desenho, dos esquemas, materializar uma intuição ou pensamento antes de ser construído em tamanho real. O desenho era a base e instrumento do projeto. Foi no início do século XV, com Brunelleschi, que se dissociou e compreendeu a separação entre conceção e execução, entendendo o projeto como o primeiro ato de toda a criação arquitetónica, que agora podemos associar à forma como utilizamos o termo: uma forma de estar que implica tomar uma posição e desenhar/projetar (“lançado para a frente” Boutinet, 2002, p. 34) o que ainda não existe.

Já em Barbier (1996) o projeto é planejar agindo sobre o mundo com uma finalidade consciente, onde o estudante tem de se posicionar não só como alguém que aprende, mas como alguém que intervém. Esta ideia articula-se com o que Leite, Malpique e Santos (1989) descrevem como aprendizagem por projetos centrados em problemas: uma abordagem em que os estudantes assumem responsabilidade pela forma como constroem o seu percurso de resposta, sem que esse percurso lhes tenha sido previamente definido pelo professor. Nos dois casos, o que está em causa é o mesmo: a transferência de parte do poder de decisão para o aluno, como condição para que a aprendizagem seja genuinamente sua.

Capucha (2008), diz-nos que o PBL não é apenas uma estratégia pedagógica, é uma forma de pensar a educação a partir da lógica de projeto mencionada anteriormente. É uma mobilização de conhecimento para projetar ideias face a um diagnóstico de algo que se pretende alterar. Esta lógica, como já mencionado, implica o envolvimento dos estudantes como agentes ativos e não apenas como recetores ou executores. Obriga-os a pensar, a refletir, a mobilizar diferentes conhecimentos e competências dentro de um processo intencional com diagnóstico, objetivos e avaliação definidos. O foco não é um produto final, o benefício está em todo o processo pois surge uma mudança no estudante, existindo aprendizagem a diversos níveis. É por este motivo que esta metodologia se distingue de outras, é uma estrutura de pensamento que coloca o estudante numa posição de reflexão, de tomada de posição perante um problema real e a projetar uma resposta.

Ainda segundo Capucha (2008), o planeamento de um projeto deve ser bem desenhado a nível de objetivos gerais e específicos. No caso deste projeto os objetivos foram retirados do catálogo nacional de qualificações, sendo necessário lecioná-los adaptando as fases do projeto aos objetivos, focando em potenciar nos alunos competências como autonomia e reflexão no propósito a ser cumprido, em vez de executarem apenas tarefas, para terem de pensar de forma estruturada e intencional.

Segundo Almulla (2020), a metodologia de PBL permite conversas e reflexões a partir da experiência. Quando se trata ainda de um projeto criado por vários professores em colaboração é ainda mais benéfico para os mesmos. Neste caso, como a unidade didática foi implementada com a presença da professora cooperante, acabou por ser um pouco trabalho colaborativo porque dialogávamos sobre o processo e a professora, com a sua experiência, sugeria abordagens ou dava simplesmente dicas quando necessário. Aprendemos e colaboramos, tornando-se uma experiência mais rica não só para nós, como para os alunos, que podiam pedir apoio a duas docentes.

No contexto da Educação Artística a metodologia de PBL ganha importância adicional. Segundo Herbert Read (2001), a arte não é apenas expressiva, é uma forma de conhecimento, é apreender e interpretar o mundo pelos sentidos, imaginação e experiência. Não é possível ainda dissociar a educação artística da formação da pessoa e cidadão pois desenvolve autonomia, pensamento crítico e

expressão. Pode ainda ser essencial para práticas pedagógicas críticas. Ao refletir em Carmen Mörsch (2021), a educação artística pode e deve ser um lugar de questionamento de normas e de vozes marginalizadas que assentam, novamente, na agência do estudante. Formalmente a educação artística inclui área como a expressão plástica e visual, a educação musical, teatro e dança.

Neste sentido o PBL em Educação Artística é uma prática que recusa a separação do saber e do fazer, entre conhecimento e experiência, permitindo aos estudantes formular perguntas, tomar decisões estéticas e técnicas, posicionar-se no mundo.

No entanto, as práticas pedagógicas emancipatórias, segundo Shor (1992) e Giroux (1997), têm de assegurar redistribuição de poder dentro da sala de aula. O PBL pode ser uma das formas mais coerentes de operacionalizar esta distribuição. O problema passa a ser o foco, coloca o aluno na produção de saber, retirando o imperativo do professor como o único detentor do conhecimento legítimo.

Apesar da visão positiva desta metodologia é necessário compreender também os riscos. A autonomia e gestão escolar, segundo Barroso (1996), alertam sobre a distância entre as práticas pedagógicas inovadoras e as condições da sua implementação. Barroso (1996) refere, sobretudo, a diferença entre autonomia decretada e construída a nível de Escola ou Agrupamento. No entanto o conceito é transferível também para a sala de aula. Apesar de, à partida, o professor ter autonomia sobre a forma como aborda o currículo definido, muitas vezes esta autonomia não é possível devido a outras condicionantes que obrigam a abordagens tradicionais, como, por exemplo, os conteúdos a abordar obrigatórios por saírem em exames. Esta distância conduz, em muitos casos, a que os projetos ou decisões apenas validem respostas antecipadas pelo professor, não atribuindo verdadeira agência aos estudantes.

A escolha do PBL resultou, em grande parte, da observação direta da turma. Os alunos revelavam capacidade de aprendizagem, mas uma relação distante e pouco investida com o que acontecia na sala de aula. Havia um atrito entre eles e a escola: desvalorizavam o que aprendiam, consideravam-no inútil para as suas vidas e resistiam ao envolvimento com as tarefas propostas. Alguns comentários que ouvi ao longo das aulas ilustram bem esta disposição:

— *“Eu não gosto da escola.”*

— *“Quero ir para as obras, este curso não vai interessar para nada.”*

E quando questionados sobre o que gostam de fazer para além da escola as respostas foram:

— *“Nada”*

— *“Jogar no computador”*

Por este motivo vi no PBL uma oportunidade de os estudantes se tornarem agentes ativos da sua aprendizagem através da resolução de problemas. Colocá-los em confronto com algo que não gostam, a escola, e fazê-los repensá-la, através do desafio do mobiliário urbano nos espaços exteriores. O objetivo era aproximá-los física e emocionalmente dos espaços por onde passam diariamente e que nunca os tenham olhado de outra forma. Mostrar-lhes que todos podemos intervir no nosso contexto, ambiente, espaço se nos dermos tempo para refletir, analisar, desenhar e projetar.

Inicialmente foi preparada toda a estrutura da UFCD dividida por fases de acordo com os objetivos da mesma. A Fase 1 foi dedicada à investigação dentro do objetivo geral de saber utilizar ferramentas 3D. A primeira aula foi dedicada a uma apresentação teórica sobre a breve história do 3D e a sua evolução até como conhecemos atualmente bem como apresentado o software que iríamos explorar, o Blender. A escolha deste software surgiu pela familiaridade da estagiária com o mesmo, pelas suas potencialidades e curva de aprendizagem, pela sua gratuidade e por se encontrar previamente instalado nos computadores da escola.

Foram criados slides de apresentação para cada fase do projeto como introdução teórica a cada fase e com algumas linhas guia para o desenvolvimento. Este formato foi adotado por ser a forma como a professora cooperante já operacionalizava as suas aulas, com introdução teórica e posterior tarefa de trabalho. Neste caso, a diferença, em vez de várias tarefas isoladas para cada UFCD, optei por esta metodologia de PBL para as várias tarefas ou fases serem processo de um projeto único. Tal como foi explicado aos estudantes, na área de multimédia, normalmente, não se trabalha sozinho no mundo laboral, é necessário colaboração, organização e respeito. Ao aprenderem a trabalhar em grupo e dependerem uns dos outros para realizar um projeto incute-lhes competências

como o sentido de responsabilidade, autonomia, colaboração, coordenação e voz ativa.

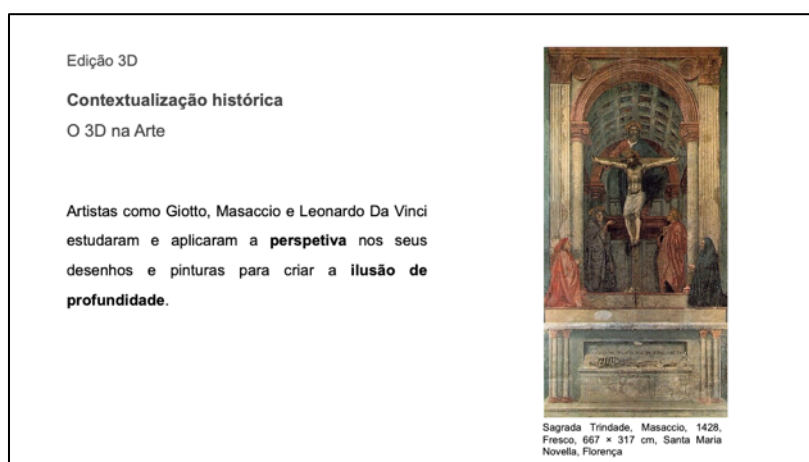


Figura 15 - Um dos slides preparados para a Unidade Didática de introdução à Edição 3D

Após a contextualização teórica foi explicado o projeto Re-Imaginar a Escola aos alunos do segundo turno da turma, composto apenas por rapazes. As fases do projeto foram explicadas bem como a forma como seriam avaliados. A informação foi simplificada para os alunos, transmitida com exemplos. A criação não surge do nada e, mais uma vez, ao longo das aulas observadas, percebia que não possuíam referências visuais. Ao ser-lhes passada uma tarefa iam diretamente para o software em aprendizagem e esperavam que alguma ideia caísse do céu. Não tinham a consciência da importância de ver imagens relacionadas ao tema a tratar, de esboçar ideias, de dialogarem entre si. Face a esta possibilidade de lhes transmitir esta importância do esboço, da pesquisa e investigação, todas as fases do projeto foram introduzidas com exemplos e explicações de como poderiam operacionalizar o seu processo de trabalho, contando também ele para avaliação. Estes alunos, sem ser por obrigação, não executavam processos importantes para cada trabalho que desenvolviam. Então, para tentar implementar estas metodologias de criação e ideação, a avaliação final contemplou, numa escala de 0 a 200% replicada a partir da professora cooperante, mais de 170%, sobrando apenas 30% da avaliação para o resultado final do projeto. Como o foco era o processo e as competências transversais só faria sentido a avaliação refletir o

mesmo. Nesta metodologia, a avaliação ocupa, segundo Capucha (2008), um lugar central que muitas vezes é desvalorizado. A avaliação, na minha opinião, não é nem deverá ser encarada como um "(...) controlo normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" (Foucault, 1999, p. 209). Esta lógica punitiva instalou-se na educação pela centralidade atribuída aos exames finais, como instrumento de passagem de ciclo ou de acesso ao ensino superior, e acabou por contaminar os momentos de avaliação periódicos, transformando testes e fichas em rituais de pressão e seleção. Reconheço este padrão na minha própria experiência enquanto aluna: estes momentos eram vividos com tensão, nervosismo e, frequentemente, medo - não de não saber, mas de falhar. O receio era cultivado como estratégia de motivação, sobretudo nas disciplinas de cariz teórico, onde decorar substituía compreender. Foi apenas quando ingressei no ensino superior, numa área de natureza prática que experienciei um modelo diferente em que a avaliação era centrada no desenvolvimento contínuo de projetos ao longo do semestre, onde o exame era exceção e não regra. Esta experiência foi determinante para a forma como concebi a avaliação nesta unidade didática. Por este motivo, a adoção de um modelo de avaliação formativa, que compreende o feedback contínuo e a avaliação durante o processo de aprendizagem em vez do foco no produto final, é o mais adequado a um contexto de ensino profissional e/ou ensino artístico (Marinho et al., 2013). A área artística tem aqui também um benefício por esta componente projetual e um notório percurso que pode ser avaliado. De notar também que o feedback é visto como uma forma de melhoria, através do "fazer-criticar-fazer-criticar" (Marinho et al., 2013, p.309), podendo criar uma avaliação inclusiva que requer um acompanhamento próximo e constante dos estudantes.

Ao adotar nesta unidade didática um formato de avaliação formativa, com feedbacks constantes, a cada aula, a cada aluno/a, permitiu que ultrapassassem as suas dificuldades, valorizando o seu percurso individual e em grupo.

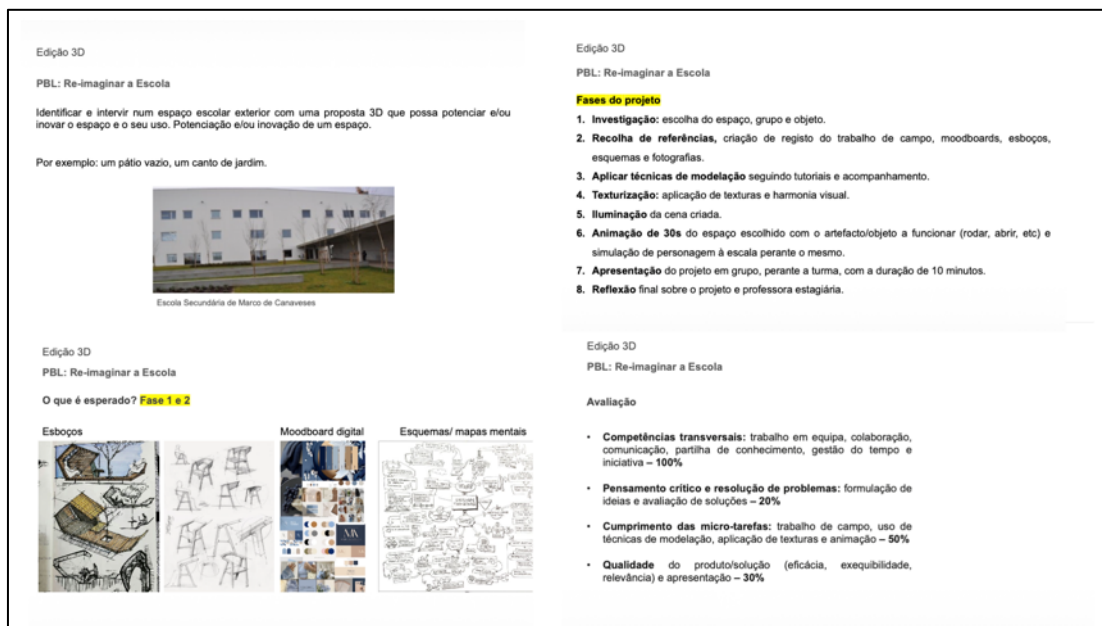


Figura 16 - Slides explicativos do projeto, fases e avaliação apresentados aos alunos.

Na segunda aula de 4 tempos letivos com o turno 2 da turma, realizamos um passeio exploratório pela escola, onde procuramos locais com potencial e interesse de intervenção. Os grupos de trabalho foram formados por preferência dos alunos antes do passeio para poderem ir já em grupo e discutir ideias e selecionarem o local a intervir. Visto que o projeto já seria algo diferente do seu habitual, decidiu-se retirar o atrito de trabalharem em grupos escolhidos pela professora cooperante e estagiária. Assim, seria também uma forma de agirem em sua autonomia e decisões, com as respetivas consequências positivas ou negativas dessa escolha.

Circulamos pelo espaço exterior da escola e os alunos foram escolhendo e refletindo o que poderiam fazer no espaço. No entanto, tiveram muitas dificuldades a ter ideias mesmo após termos visto exemplos na aula anterior, pareciam bloqueados e com medo de lançar ideias.



Figura 17 - Registo fotográfico da visita exploratória no espaço exterior da escola.

Ao regressar à sala de aula surgiram dúvidas sobre a duração do projeto, que liberdade tinham para as ideias, ajuda a selecionar o espaço. Foi um momento positivo porque não estavam apáticos, mostraram interesse e expressaram as dificuldades que estavam a ter para iniciar este projeto e nova dinâmica de aulas. Enquanto ajudava individualmente cada grupo a selecionar o espaço, reparei que alguns alunos começaram a explorar o Blender mesmo sem ter sido pedido nesta fase, o que me deixou surpreendida pelo interesse demonstrado. Esta abordagem e aulas foi replicada com o turno 1 da turma nos dias subsequentes.

Na semana seguinte, após escolha do local e objeto de mobiliário a criar pelo grupo, avançamos para a fase 2 da recolha de referências onde o objetivo era recolher imagens, esboçar ideias, criar mapas de conceitos e esquemas bem como *moodboard* do projeto a desenvolver. Como me tinha apercebido das dificuldades a ter ideias, decidi planear um momento de brainstorming para iniciar a aula onde refletissemos “De onde vêm as ideias?” com o intuito de demonstrar que podem surgir a qualquer momento desde que observassemos o mundo ao nosso redor. Foi um momento de quebra gelo, de participação conjunta, de diálogo, que ajudou a criar ligações e a confiarem em si mesmos para não ter medo de ter ideias e de discuti-las com os colegas. Algumas das respostas foram que provêm dos “sentimentos”, de “ouvir música”, “da experiência de vida”, “da contemplação”, “das redes sociais”, “de momentos de silêncio e reflexão”, “da leitura”, “da aprendizagem” e percebemos que o denominador comum era que nos momentos que temos ideias temos tendência a estar relaxados (figura15).

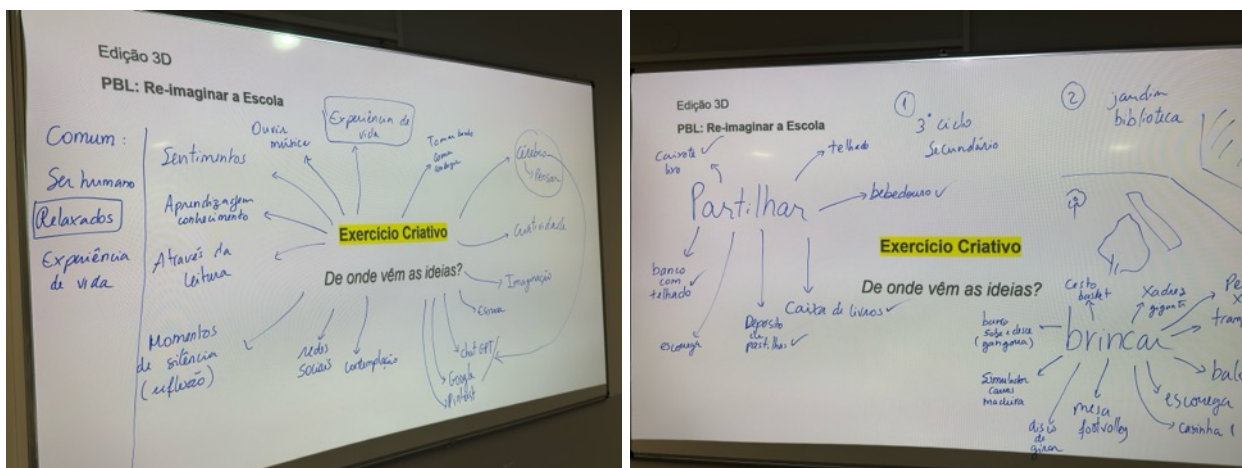


Figura 18 - Brainstorming "De onde vêm as ideias?"

Esta fase foi das mais importantes, porque realcei a importância do esboço e uso das mãos e escrita no processo de reflexão e ideação, ao invés da utilização de computador. Nesta fase foi utilizado para pesquisa e criação de moodboard, os esboços e mapas de ideias tinham de ser feitos à mão. Pedi-lhes, num primeiro momento, que criassem o moodboard e posteriormente os esboços a partir das ideias que tinham pensado. Cada aluno desenvolveu o seu moodboard e os esboços foram feitos em grupo onde todos tinham de participar. Aqui o meu papel foi fundamental para circular pelos grupos e orientá-los.

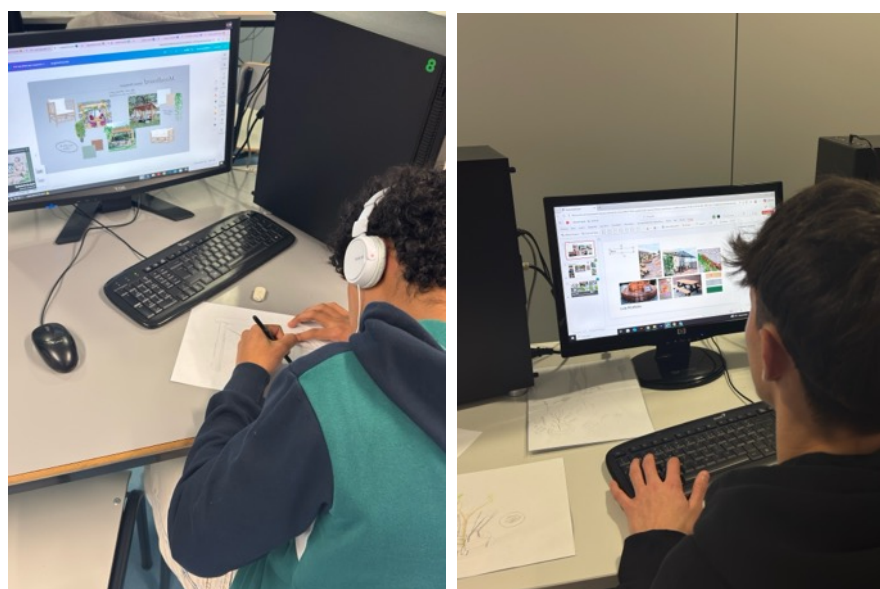


Figura 19 - Alunos a criar moodboard e esboços do projeto.

Foram dedicadas 2 semanas de aulas para esta fase dos esboços como forma de desligarem da constante presença no computador e passarem a usar as mãos como ferramenta de raciocínio. De início houve atritos e faltas de material. Não lhes foi pedido que trouxessem nada mas são alunos que não estavam preparados com papel ou outros materiais riscadores a não ser uma esferográfica e mesmo em alguns casos, nem isso. Furneci papel A4 de 80gr, marcadores, lápis de cor, lápis de grafite e esferográficas. Um aluno, o T perguntou-me:

— “Posso desenhar no computador?”

Ao que questionei:

— Porquê?

T respondeu-me:

— “Porque não sei desenhar”

Apenas lhe disse:

— “Dá-me um motivo melhor”

Cuja resposta de T me surpreendeu:

— “Humm, não sei. Realmente no papel é mais fácil... pode ajudar-me?”

E neste momento apercebi-me que o medo da folha branca, o medo de errar estava presente. Esboçamos em conjunto e a partir daí ganhou à vontade, fazendo mais esboços autonomamente. Um outro aluno, o L disse-me:

— “Professora, não gosto de pintar”

Ao que respondi:

— “Mas podes pintar sem realmente colorir tudo”

— “Como?!” perguntou-me L.

E eu mostrei-lhe. A sua resposta:

—“Oh! Realmente! Assim quero experimentar” e pegou na caixa de lápis de cor.

Outro T da turma, que tem algumas dificuldades de concentração devido a hiperatividade, ficou surpreso quando lhe disse que podia criar qualquer coisa. O tema do grupo foi caixotes do lixo e ele:

— “E a escola vai deixar-nos fazer isto? Duvido muito, professora. Este caixote do lixo não vai ser aceite. Será que nos deixam pintar os que já existem?”

Mostrando que as ideias podem ter condicionamentos, medos e até não serem possíveis de concretizar realmente, no entanto, o foco deste projeto era colocá-los a pensar e idear, mesmo que saísse um pouco da realidade. O S quando se apercebeu que tinha de desenhar disse:

— “Desenhar? Gosto muito!”

Perguntei:

— “Queres lápis de cor? Tenho ali.”

Nunca vi uns olhos brilhar tanto e um sorriso rasgado:

— “Sim, por favor”.

Esta dificuldade em idealizar, desenhar e esboçar não é surpreendente. Focillon (2012) ajuda a compreendê-la quando refere que quando as mãos deixam de ser usadas como instrumento de pensamento, o raciocínio perde ancoragem e as ideias não ganham forma. Os jovens estão permanentemente expostos a imagens através dos smartphones, por exemplo, mas essa exposição passiva não se traduz em capacidade de produção visual. Nas aulas de multimédia que observei, a professora cooperante insistia regularmente na pesquisa de referências antes de cada trabalho mas os alunos raramente o faziam por não reconhecerem nesse processo uma utilidade concreta. A pesquisa era vivida como passo opcional, não

como parte do pensar. Ao pedir-lhes explicitamente, como objetivo do projeto, para esboçarem ideias e organizarem referências visuais, surgiu este atrito, dúvidas e receios. Daí ter sido importante esta metodologia para maior acompanhamento individual e de grupo, dando-lhes ferramentas para tentarem incluir esta forma de pensamento através das mãos e do desenho nas suas rotinas.

No entanto nem tudo correu bem ou como idealizei. As primeiras aulas foram positivas mas tive a ideia de criar um momento de crítica construtiva onde cada grupo tinha de explicar os seus projetos no quadro branco e estar abertos a ouvir sugestões ou apontamentos dos colegas. Descambou. Não se calavam, atacavam-se entre si, a criticar sem fundamento e para ferir os colegas. Não era esse o objetivo da atividade, era que compreendessem diferentes pontos de vista ou adicionassem pormenores ao seu projeto que tivessem escapado no grupo. No final expliquei que não esperava aquele desfecho e que notava-se que não estavam habituados a ouvir críticas, a refletir sobre elas e a ignorar o que não fizesse sentido, para além de necessitarem de aprender quando e como falar numa situação destas. Anotei na altura, no diário de bordo:

“A aula terminou e não sei se aprenderam algo ou se tornei as relações entre eles ainda pior”.



Figura 20 - Atividade Flik Flak para reflexão conjunta dos projetos.

Após este momento refleti sobre o mesmo. Esta falha inesperada, onde os alunos se atacaram em vez da crítica construtiva, revela não só informações sobre eles, como da proposta e das condições para desenvolver a agência. A situação sugere que a capacidade argumentar, de escutar o outro não surgem de forma espontânea quando se cria momentos de reflexão e crítica conjunta. Quando os

alunos interpretam a crítica como ataque pessoal, torna-se visível a necessidade de criar espaços onde o desacordo seja entendido como oportunidade de aprendizagem e crescimento. Por outro lado, a proposta deste exercício, revelou ainda a necessidade de um trabalho prévio com estes alunos sobre normas de diálogo, de comunicação e modelação de feedbacks. Promover a agência dos alunos não significa apenas dar-lhes espaço para usarem a sua voz, mas sim dar-lhes as ferramentas para quando estes momentos chega, serem respeitosos consigo próprios e com os outros (Mameli, Grazia e Molinari, 2023). Este momento de tensão na sala de aula foi, precisamente por isso, uma das aprendizagens mais significativas do estágio, mostrando-me que a agência se ensina, e que isso começa muito antes do momento em que se pede aos alunos que falem.

As aulas seguintes foram difíceis de gerir. Entravam na sala a fazer muito barulho, não se queriam sentar logo a trabalhar em grupo, falavam alto, a mexer no telemóvel e, muitas vezes, recusavam-se a entrar apenas comigo na sala, só quando a professora cooperante chegava é que entravam. Tive especial dificuldade com dois alunos que estavam no mesmo grupo e não queriam, literalmente, fazer nada. Tentei cativá-los com tarefas muito simples como seleção de cores para o objeto e medidas, mas o desinteresse demonstrado era severo, para além de perturbarem o único membro do grupo que estava a trabalhar no projeto.

Estes momentos confrontaram-me com uma das tensões mais complexas da prática docente: o que fazer quando a motivação dos estudantes está ausente? Biesta (2012) lembra que a escola e os professores nem sempre conseguem dar resposta a todas as dimensões da pessoa, neste caso, do aluno. Distingue três domínios de propósito educacional que ajudam a entender como pode tentar chegar aos alunos. Através do domínio da qualificação que se trata da transmissão de conhecimentos; do domínio da socialização que se trata de adotar e reproduzir práticas, maneiras de fazer e estar; e do domínio da subjetificação que se preocupa em formar a pessoa enquanto ser humano. Estes domínios devem ser tidos em conta em conjunto, relacionando-se num processo de ensino-aprendizagem. Biesta explica também que o desinteresse pode ser, ele próprio, uma forma de comunicação. O que leva a refletir que estes alunos estavam a comunicar comigo através do desinteresse, mostrando que provavelmente a temática da UFCD não lhes era interessante. Poderia ter acontecido o que Cortesão e Torres (2018) alertam: invisibilização dos alunos que não correspondem ao perfil esperado. Mas,

neste caso, foi dada atenção a estes alunos, dado espaço para se pronunciarem ou colaborarem de outras formas. Neste caso, e em muitos outros no ensino, não se trata de atribuir culpa, nem ao professor nem alunos, mas de reconhecer que o desinteresse raramente é neutro e que pode ter origem em diferentes contextos. Cabe a nós, professores, perceber de que forma poderemos estar a falhar com os alunos e o que nos cabe fazer dentro dessas margens.

Os comportamentos que fui observando ultrapassavam a inquietação habitual e havia sarcasmo dirigido aos próprios colegas, recusas explícitas em cumprir qualquer indicação minha: *“você não é professora, não tenho de fazer nada do que me diz”*, pedidos para sair da sala e um alheamento deliberado, com auscultadores e atenção no telemóvel. Estes episódios foram acontecendo de forma gradual, mas acenturam-se numa aula em que fiquei sozinha com este turno da turma, sem a presença da professora cooperante.

Foi nesse momento que percebi que ainda não havia construído uma relação de autoridade pedagógica com aquele grupo. Não no sentido de poder imposto, mas no reconhecimento mútuo que torna possível o trabalho conjunto. Ao ler Foucault (1999) consegui distinguir o poder disciplinar das relações de poder construtivas e que um professor não autoridade como algo inato, surge e é construída na relação com os alunos. Ou seja, a autoridade do professor deve ser dialógica: para não silenciar o aluno, mas também não abdicar da responsabilidade de orientar.

Esta experiência levou-me a refletir sobre a tensão entre a voz dos estudantes e a autoridade do professor. Ouvir os alunos e valorizar as suas perspetivas é diferente de uma horizontalidade absoluta nas decisões, sobretudo quando a expressão dessa voz desrespeita os outros. Biesta (2012) designa por subjetificação o processo pelo qual o aluno aprende a existir no mundo em relação com os outros, o que implica responsabilidade e empatia. É também aqui que ressoa um dos pilares propostos por Delors (1996): o aprender a viver juntos, que não é um dado adquirido, mas uma competência que a escola tem de ajudar a construir. Os professores têm, por este motivo, um papel essencial na construção da comunicação, livre e respeitosa, que exige o reconhecimento dos limites do outro.



Figura 21 - Estagiária na aula de introdução ao software Blender.

Após a fase de recolha de referências avançamos para a 3ª fase de técnicas de modelação. Nesta etapa do projeto o objetivo era iniciar a modelação 3D no software Blender através de acompanhamento e tutoriais. Tal como muitos programas, é impossível dar todas as ferramentas num curto espaço de tempo. O objetivo era ensinar-lhes as potencialidades deste software, alguns comandos principais, as janelas de trabalho e fornecer-lhes uma base documentada com tutoriais e informações que podiam consultar de forma autónoma e aprender também por si mesmos, encontrando soluções para os desafios de modelação que encontrassem. Esta documentação servia como suporte para as aulas, para quando não conseguia chegar a todos os alunos, e para futuro caso pretendessem, a partir desta UFCD aprender mais sobre 3D. Todos os elementos do grupo ficaram encarregues de modelar algum objeto no programa e alguém com mais à vontade modelar o cenário geral. No final juntaram todos os elementos no cenário final e procederam para a animação.

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Blender: elementos da área de trabalho



https://docs.blender.org/manual/2.79/Interface/Window_System/Workspaces.html

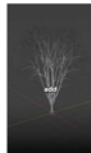
Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Tutoriais: modelar plantas e árvores



<https://www.youtube.com/watch?v=3b0d080f0w>



<https://www.youtube.com/watch?v=3b0d080f0w>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Glossário: Ferramentas de modelação

Termo em inglês	Tradução/Conceito	O que é?
Extrude	Extrusão	"Empurrar", "puxar" ou "extrair" uma face para criar um novo volume.
Bevel	Biselar	Arredondar as esquinas vivas de um objeto para dar realismo.
Loop cut	Corte em anel	Adicionar uma linha de divisão/ corte à volta de todo o modelo.
Boolean	Booleana	Operação para unir, subtrair ou interseccionar dois objetos.
Modifier	Modificador	Um efeito automática (como o espelho) que não altera a malha original.

<https://docs.blender.org/manual/2.79/Interface/Tools/ModelingTools.html>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Tutoriais: mesa, lixo, banco, floreira, casa de pássaro



Floreira:
<https://www.youtube.com/watch?v=3b0d080f0w>



Casa de pássaro:
<https://www.youtube.com/watch?v=3b0d080f0w>



Banco de madeira:
<https://www.youtube.com/watch?v=3b0d080f0w>

Figura 22 - Slides fornecidos aos alunos sobre modelação 3D.

A fase 4 e 5 do projeto, texturização e iluminação acabaram por se misturar e ser feitas em simultâneo. Mais uma vez foram fornecidos conteúdos em formato de apresentação, colocados no Teams da turma. Nesta fase a grande maioria já conseguia construir formas simples no Blender, colocar texturas e “brincar” com o programa. O meu papel continuou a ser de orientadora do projeto, ajudar e ensinar a mexer no software. A professora cooperante, que esteve sempre presente e participativa, ajudou sobretudo a limar os detalhes finais ao dar opiniões estéticas e construtivas aos alunos, ajudando-os e motivando para o término deste projeto com qualidade e brio.

A fase da animação, a 6, foi a mais difícil por maior dificuldade dos alunos e por falta de tempo para conseguir ajudar todos. Alguns surpreenderam e conseguiram, autonomamente criar animações no seu cenário, outros limitaram-se a fazer o mínimo para concluir o projeto.

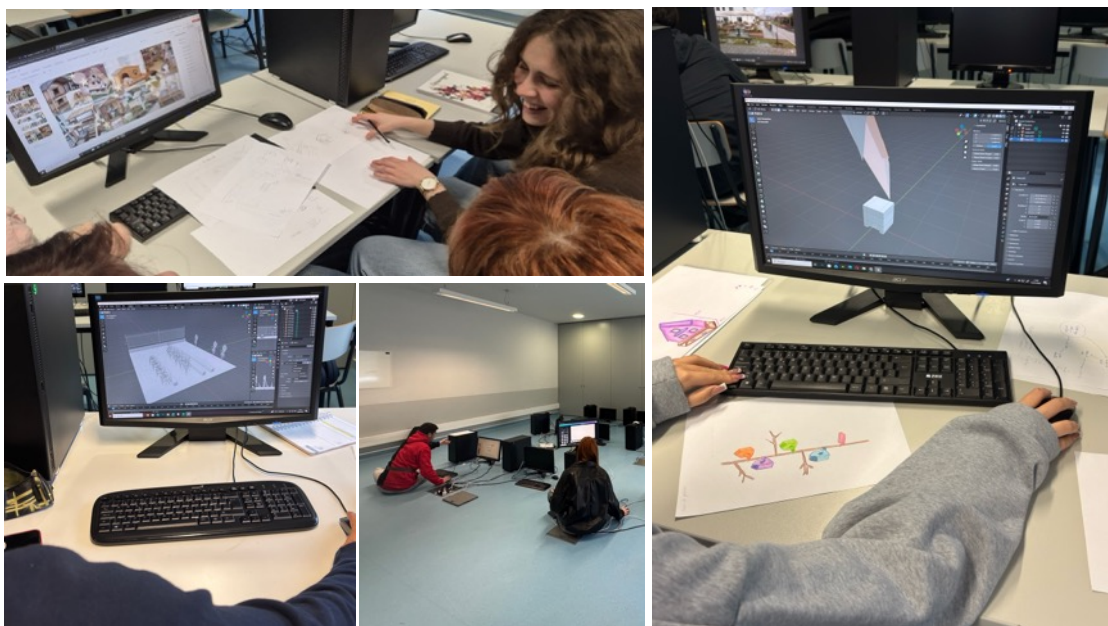


Figura 23 - Registos das aulas da unidade didática.

Num determinado momento foi necessário a mudança do mobiliário da sala de aula devido à receção dos novos equipamentos do CTE Digital e até sentados no chão elementos de cada grupo trabalharam para terminar os últimos detalhes e preparar as suas apresentações finais do projeto.

Os trabalhos finais acabaram por ser diversos, criativos e com qualidade, salientando que foi a primeira vez, para a maioria, que trabalharam no Blender.

As apresentações foram momentos importantes onde aprenderam a comunicar as suas ideias e processo de trabalho para os colegas, onde treinaram para a PAP. Foi notória a ligação que criaram comigo, ficando à vontade para aprender, pedindo ajuda e colaboração. No início apenas um aluno tinha à vontade com o 3D e no final pelo menos mais 2 alunos ficaram interessados na área, acabando por utilizar esta tecnologia em trabalhos seguintes, notando-se a melhoria da qualidade e a autonomia para aprender. Inicialmente também não ficaram muito cativados pelo tema, não compreendiam o porquê de ser um projeto ligado à escola. Mas, com o decorrer do projeto e ao começarem a vê-lo ganhar forma, gostaram de comparar as fotografias às suas criações em 3D, desejando que realmente se tornassem realidade.

Para materializar os seus projetos e mostrar à comunidade escolar planeei um momento expositivo dos trabalhos para o Dia das Artes mencionado

anteriormente. Ficaram dois dias expostos em placares na zona de estudo e corredor de acesso à sala de professores. As fotografias e o resultado final dos projetos podem ser visualizadas no Apêndice deste documento, na secção 4 - Registos do resultado do projeto – UD.



Figura 24 - Exposição do PBL: Re-Imaginar a Escola.

Para auto e hetero avaliação desenvolvi um formulário de avaliação onde todos responderam o que acharam desta unidade didática e da minha presença enquanto docente estagiária. Apresento, de seguida, as diferentes respostas obtidas a algumas das questões.



Figura 25 - Questões sobre autoavaliação dos alunos durante o projeto.

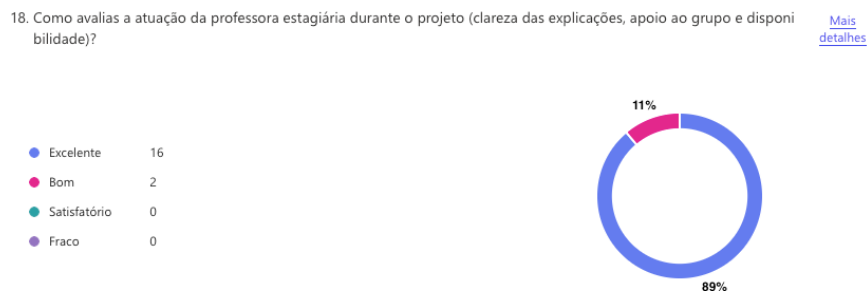


Figura 26 - Avaliação da prestação da docente estagiária.

Segundo a maioria dos alunos a prestação foi excelente, sendo que puderam deixar comentários sobre “O que a professora estagiária poderia ter feito de forma diferente para melhorar o desenvolvimento do projeto?” e as respostas foram “Nada, a ajuda que a estagiária deu foi muito eficaz.”, “Acho que não tem nada a melhorar foi tudo muito bom e um projeto muito bem organizado.”, “Nada, a professora explicou tudo direito e de uma forma fácil de aprender, eu gostei muito de aprender com ela”, entre outras. No entanto estas respostas podem apenas significar o vínculo positivo que estabeleceram comigo. Foram preenchidas numa fase final do projeto, antes de saberem as classificações finais. Podem realmente ter sentido o projeto como algo significativo e diferente de abordagens pedagógicas anteriores, mas não se traduz, obrigatoriamente, em aprendizagem real e durável. É algo que o tempo e os contextos futuros possam confirmar.

De modo geral, o que este projeto mostrou, acima de qualquer resultado técnico, é que os alunos são capazes de desenhar, de colaborar, de ter ideias quando encontram condições para isso. A competência humana precede sempre a técnica. É isso que cabe ao professor convocar.

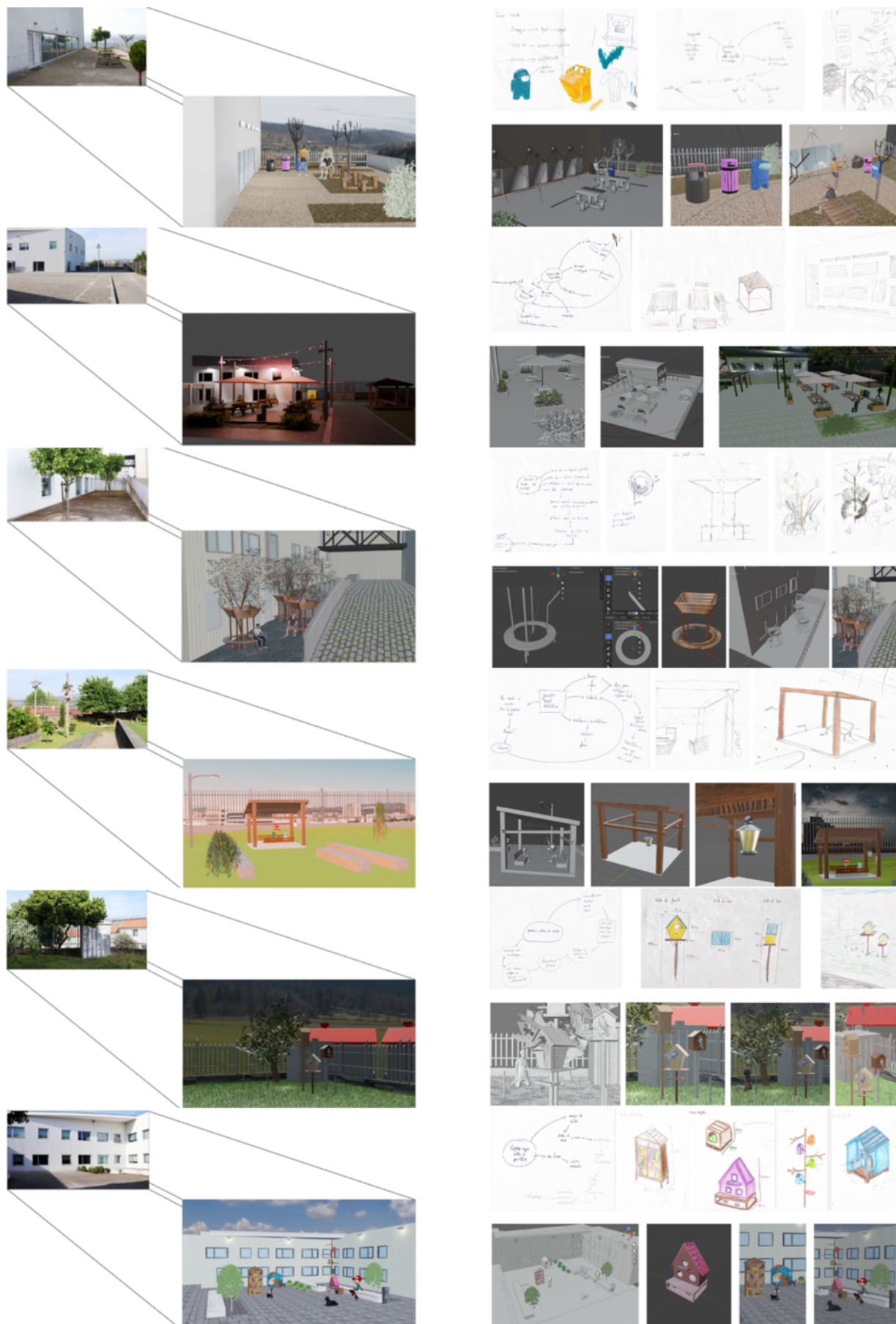


Figura 27 - Resultado do projeto PBL: Re-Imaginar a Escola.

5. Re-Imaginar(-me): Considerações em Aberto

“Eu? Nunca. Vocês foram os meus primeiros alunos.”

Escrever as considerações é um exercício paradoxal. É escrever sobre uma experiência que iniciou, porque tornar-me professora não termina com o fim do estágio, pelo contrário. Este capítulo não se trata de uma conclusão, é um ponto de paragem onde olho para trás e reconheço o caminho percorrido, sem pretensão que esteja concluído.

A problemática que orientou este relatório: *“Como criar relações e condições pedagógicas que convoquem a agência do estudante no contexto de um curso do ensino profissional?”* surgiu do encontro com uma realidade específica: alunos que chegavam à sala de aula convictos de que não serviam para estudar, para aprender, que o curso “não ia servir para nada” e que a escola era apenas uma obrigação a cumprir. Em parte, não deixavam de ter razão. Com anos de estigma perante o ensino profissional e dificuldades em adequarem-se no perfil de estudante “regular”, fez com que duvidassem de si próprios e, pior, que assumissem essa como sua realidade, conformados. Foi a partir desse encontro, desconfortável e necessário, que tudo o que está escrito aqui ganha sentido.

Este relatório surgiu desta experiência singular de estágio, uma turma, a escola e um ano letivo, mas procura também contribuir para uma conversa mais ampla sobre o ensino profissional e a educação artística. O que esta experiência sugere é que projetos de base investigativa e criativa, mesmo em contextos marcados pelo estigma e pela desmotivação, podem criar condições para que os alunos se reposicionem e a reconhecer-se como alguém com ideias, com capacidade reflexiva e com algo a dizer. Esta experiência mostrou-me que a relação pedagógica quando intencional, quando assente na escuta ativa e quando assente na aceitação da incerteza, tem o potencial de interromper narrativas de fracasso. Não de forma completa nem imediata, mas de forma real. E é nessa possibilidade, ainda que parcial e imperfeita, que reside o sentido de ensinar.

| *O que aprendi sobre Educação Artística?*

A Educação Artística, tal como a vivi ao longo deste ano letivo, salva. Confirmando o que Read (2001) propunha, que a arte não é apenas um complemento curricular, é uma forma de conhecimento que envolve os sentidos e a experiência. Observei que muitos alunos chegavam ao espaço de aula específico da área de multimédia desligados da expressividade e criatividade, tal como chegariam a qualquer outra disciplina. Ali era o momento de terem ideias, de esboçar, de criar e não conseguiam. Tinham receio de expor um processo criativo, nem sabiam por onde começar. Isto revelava que a educação artística que tinham experienciado até então tinha funcionado como treino de técnicas do que convite a refletirem e posicionarem-se no mundo.

A unidade didática desenvolvida foi uma tentativa de contrariar esta tendência. Ao pedir que reimaginassem o espaço escolar que habitam, através da modelação 3D, propunha que se posicionassem, que tivessem perspetivas sobre o mundo, formando e materializando ideias.

A diversidade de reações ao uso das mãos, do papel, dos lápis e da cor foi um dos momentos reveladores do estágio. O aluno que descobriu que podia pintar sem colorir, o que pediu ajuda para esboçar as suas ideias, o que olhou para a caixa de lápis de cor com olhos que raramente se veem numa sala de aula. Estes momentos não constam em nenhum critério de avaliação, mas são os que mais ficaram neles, e em mim. O suporte e acompanhamento que tentei proporcionar enquanto descobriam outras formas de aprender.

| *O que aprendi sobre o Ensino Profissional?*

O estigma do ensino profissional, como descrito por Azevedo (2024) e referenciado ao longo do relatório, tem raízes históricas que ainda ecoam. O mais perturbador é constatar que esse estigma já foi interiorizado pelos próprios alunos. Não foram professores nem encarregados de educação que o verbalizaram ao longo deste ano letivo: foram os próprios estudantes ao descreverem-se como aqueles que “não servem para mais”. Esta autodesvalorização é o resultado de uma narrativa social que ainda hierarquiza pessoas e percursos.

A experiência de estágio permitiu-me observar, também, o outro lado da equação. A escola Secundária de Marco de Canaveses é um espaço que trabalha ativamente contra este estigma através de eventos, de fóruns com alumni, de condições materiais e de apoio, que tornam o ensino profissional uma via digna e com possibilidades reais de sucesso. O Fórum Alumni que tive oportunidade de assistir foi, em particular, um momento de redistribuição do poder simbólico: os alunos a verem-se refletidos em percursos possíveis, não em destinos impostos.

O contexto do AE1MC foi uma oportunidade e constrangimento. A chegada dos equipamentos do CTE Digital ainda durante o decorrer da unidade didática obrigou a mudar a sala de aula, ficando sem mesas e cadeiras, alterando as dinâmicas estabelecidas e exigindo uma reorganização do planeamento que não estava prevista.

A diversidade de nacionalidades presentes na turma criou também dinâmicas inesperadas como momentos de riqueza cultural e perspetivas que enriqueceram o projeto. Aprendi também os desafios da comunicação e de pertença que nem sempre soube antecipar.

Aprendi com estes imprevistos que o contexto é uma parte constitutiva da prática pedagógica. Como argumenta Biesta (2012), a subjetivação (o processo pelo qual a pessoa aprende a viver no mundo com os outros) é sempre situada e dependente das estruturas que a possibilitam ou constroem. Foi, resumindo, uma das aprendizagens mais importantes acerca do ensino profissional: ensinar neste contexto requer uma leitura permanente dos alunos, do ambiente de sala de aula, da envolvência da comunidade e não apenas do currículo.

| *O que aprendi sobre a Agência do Estudante?*

Seria utópico e mais simples ser possível oferecer agência, para que os alunos se vissem pelos meus olhos, para que o mundo fosse mais cativante e para que se valorizassem.

Esta foi a aprendizagem mais importante desta experiência. Como defende Shor (1992), a agência tem de resultar de um processo de diálogo, de escuta ativa e de distribuição de poder. É ter confiança num processo que é lento, irregular, muitas vezes frustrante, mas que será certamente benéfico para os alunos e o seu

desenvolvimento enquanto pessoas. A atividade do *Flik Flak*, pensada para ser um momento de crítica construtiva entre grupos, transformou-se num confronto. Os alunos não estavam habituados a ouvir críticas, a formulá-las com fundamento nem a distinguir uma perspectiva diferente de um ataque pessoal. Na altura pensei que fora um fracasso, mas hoje percebo que não. Foi um dado pedagógico. Um sintoma de anos sem terem sido colocados em situações de reflexão do seu processo de aprendizagem e de criação.

Existiram também momentos de agência inesperada que me surpreenderam. Por exemplo quando começaram a explorar o Blender por iniciativa própria, antes de ser pedido; os que durante a fase de esboço trouxeram referências externas e mobilizaram a sua experiência; os que na apresentação final explicaram o processo com orgulho. A OECD (2019) descreve a agência como algo a ser co-construído, entre estudantes e professores. Aprendi que essa co-autoria exige tempo, tolerância à incerteza e disposição para que as aulas sejam, por vezes, diferentes do que se planeou.

Houve também algo que permaneceu comigo e ainda não tenho respostas pedagógicas para esses casos. Alguns alunos resistiram até ao fim, com desmotivação profunda possivelmente sedimentada ao longo dos anos por mensagens ditas e não ditas sobre o que eram capazes de fazer. Biesta (2012) relembra que a educação é sempre uma prática com risco associado porque apesar de o professor poder criar condições, não pode garantir resultados, porque as pessoas são, naturalmente, imprevisíveis. Cortesão e Torres (2018) e Shor (1992), por sua vez, recordam que a desmotivação e a não participação dos estudantes raramente nascem na sala de aula e são frequentemente fruto de condições estruturais que precedem como histórias de exclusão, baixas expectativas, da relação com a escola. Esta incerteza irá acompanhar-me como uma questão a manter aberta. Aprender a viver com a incerteza com rigor e sem a omitir com respostas fáceis é, também, parte do que significa tornar-me professora.

| *O que aprendi sobre o Ser Professora?*

Aprendi, a partir de leituras de Giroux (1997) e Freire (1996), que os professores aprendem enquanto ensinam, transformam-se enquanto se transformam. Esta foi

a dimensão que suspeitava que acontecesse, mas não com tanta intensidade: aquilo que os alunos me ensinaram sobre mim. Com eles aprendi e reforcei traços da minha personalidade que se projetam nesta escolha profissional: a empatia, a calma, a simpatia, a tristeza, a sensibilidade e a resiliência.

Esta transformação não começou nas aulas que lecionei, começou antes disso, nas primeiras semanas de estágio quando escrevi no diário de bordo:

“Sinto-me como aluna ainda e não como professora.

Apesar de estar numa posição de poder, não consigo usá-lo.

Isso quer dizer que não estou preparada para ser professora?”

Na altura interpretei esta dúvida como uma fraqueza. Hoje reconheço-a à luz de Priestley e Drew (2019) como um sinal da minha agência docente a emergir. Os gestos de dúvida, de questionamento foram os indícios de uma identidade docente em construção. E, relacionando com a problemática de “como criar relações que convoquem a agência do estudante?”, posso afirmar que um professor que ainda está a construir a identidade pode, precisamente por isso, criar espaços para que a agência dos estudantes também emergja.

A observação de diferentes turmas e anos escolares, do 7º ao 12º ano, de cursos científico-humanísticos a cursos profissionais, de Educação Visual a Geometria Descritiva, foi uma das aprendizagens silenciosas mais duradouras deste estágio. Ver professores a usar a mesma metodologia e obter resultados diferentes em cada turma; ver alunos de diferentes nacionalidades a participarem com riqueza cultural; ver uma turma de 7º ano desinibida a pedir ajuda e a mostrar os seus receios; ver uma turma de 10º ano de artes retraída e hesitante. Tudo isto me ensinou que a agência não depende apenas dos alunos nem apenas dos professores. Depende do encontro entre ambos e das condições que esse encontro cria ou impede.

Aprendi que a autoridade não é imposta. É construída com consistência através da escuta e da presença. A proximidade de idades, nesta fase que ainda aparento ser jovem, pode ser uma vantagem e uma desvantagem quando os limites se diluem. Aprendi que planear não chega, é necessário saber ler a sala de aula, a energia do grupo e ter coragem de mudar o planeamento quando oportuno. Estas

aprendizagens retirei da experiência e da observação de outros docentes, nomeadamente da professora Isabel Soares.

Aprendi também que ser professora é mais do que dar aulas. A participação nas atividades da escola mostrou-me como as dinâmicas escolares se constroem: na colaboração entre docentes, na presença em momentos informais, no cuidado com os espaços partilhados. O Dia das Artes foi particularmente especial para esta problemática. Nesse evento a turma de 11º ano de TM apresentou um vídeo coletivo com animações sobre cada ODS, em diferentes formatos. Foi um momento onde os trabalhos saíram da sala de aula e chegaram à comunidade. Os alunos das turmas de artes mostravam-se orgulhosos, algo que nas aulas não era tão visível. Este dia confirmou o que a Educação Artística pode fazer quando levada a sério nas escolas: ser criadora de condições para que os alunos se posicionem, partilhem e sejam reconhecidos além da sua avaliação. Nestes momentos a agência dos estudantes fica mais visível como efeito de relações pedagógicas construídas ao longo do tempo.

Cortesão e Torres (2018) propõem que os professores se inquietem. Esta inquietação não é uma fraqueza nem um aspecto negativo ou de tensão, é a condição para não naturalizar o que acontece na sala de aula, para não repetir automaticamente o que foi feito antes. Este relatório emergiu dessa inquietação, do registo e do exercício de pensamento sobre o que significa ensinar, o que significa ensinar artes visuais e o que significa fazê-lo num curso profissional com alunos que duvidavam de si mesmos.

Uma chegada temporária, que é um começo

A frase que inicia este documento foi dita pelos alunos ainda durante o decorrer das aulas da unidade didática: *“A Bárbara vai-se esquecer de nós, não vai?”*. Nela estava condensada a reciprocidade que é a essência do que este relatório procurou refletir: que a relação pedagógica não é unilateral, que a agência do estudante e do professor se constroem em conjunto e que o espaço entre ambos, o espaço de incertezas e tentativas, é onde a educação acontece.

A minha resposta *“Eu? Nunca. Vocês foram os meus primeiros alunos.”* foi, não só para os tranquilizar de que foram pessoas que me marcaram, mas também um lembrete a mim própria, para nunca esquecer as vivências e aprendizagens deste ano letivo.

No último dia de aulas, com estes alunos, pude experienciar um carinho que não esperava. Presentearam-me com uma recordação, escrita por eles, onde demonstraram o apreço pelas aulas que viveram comigo.

Criei ainda uma boa relação com a professora Isabel Soares, que me convidou para a inauguração do CTE Digital na escola, ainda este ano letivo, e também marcar presença como arguente na apresentação da PAP dos alunos do 12º de TM que pude acompanhar ao longo do ano. São estas pequenas demonstrações da relação criada nesta experiência de estágio que levarei para a vida e futura carreira docente.

Re-Imaginar a escola foi o nome do projeto. Mas também foi, sem que me tenha apercebido no início, o nome deste caminho. Reimaginei a escola ao entrar nela como professora em devir, ao observar o que nela acontece de invisível, ao tentar criar relações, ao tentar criar condições para que outros a pudessem, também, reimaginar. Não sei se consegui. Apenas sei que comecei.

6. Bibliografia

ALMULLA, Mohammed. A. (2020). “The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning”. Sage Open, 15.

AZEVEDO, Joaquim (2024). *Valorizar o EP em Portugal: romper com as representações sociais*. Seminário «O Ensino Profissionalizante Para Jovens em Portugal: Tensões, desafios e oportunidades em 50 anos de democracia», Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBOSA, Ana Mae (1975). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix.

BARROSO, João (1996). “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, in BARROSO, João. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BELTING, Hans (2014). “Meio, Imagem, Corpo”, in *Antropologia da Imagem* (pp. 21–31).

BERGER, John (2018). “Modos de Ver”, in *Modos de Ver* (pp. 17–35). Lisboa: Antígona.

BIESTA, Gert (2012). “No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations”, in C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of Education 2012* (pp. 1–13). Philosophy of Education Society.

BOUTINET, Jean-Pierre (2002). *Antropologia do projeto* (5.^a ed., P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

CAPUCHA, Luís M. A. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

CORTESÃO, Luísa, & TORRES, Maria Arminda (2018). *Apesar de tudo... que podemos nós, professores, fazer?* Porto: Edições Afrontamento.

CURY, Augusto (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes.* Cascais: Pergaminho.

DOROFTEI, A., & Silva, S. M. (2024). "Representations that society builds about vocational education: Perspectives of stakeholders involved in Portuguese Apprenticeship Courses." *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 15–32.
<https://doi.org/10.6018/rie.547481>

EISNER, Elliot E. (2008). "O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação?". *Currículo Sem Fronteiras*, v. 8(2), 5–17.
www.curriculosemfronteiras.org

FOCILLON, Henri (2012). *Elogio da Mão.* Lisboa: Clássicos serrote.

FOUCAULT, Michel (1999). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalhe, Trad.; 20.^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1975)

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

GIROUX, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, & DOS SANTOS, Mélice R. (1989). *Trabalho de projecto 1: Aprender por projectos centrados em problemas.* Porto: Edições Afrontamento.

MAMELI, Consuelo, GRAZIA, Valentina, & MOLINARI, Luisa (2023). "Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice." *International Journal of Educational Research*, 122, 102258.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102258>

MARINHO, Paulo, LEITE, Carlinda, & FERNANDES, Preciosa (2013). "A Avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de "Testinite.""
Est. Aval. Educ., v. 24, 304–334.

MARTINS, António M., PARDAL, Luís A., & DIAS, Carlos (2005). “Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura.” *Interacções*, 1, 77–97.

MARTINS, Catarina F. (2013). “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos.” *Público*, 14 de setembro de 2013.

<http://publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

MATUSOV, Eugene, von Duyke, Katherine, & Kayumova, Shakhnoza (2016). “Mapping concepts of agency in educational contexts.” *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 420–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>

MÖRSCH, Carmen (2021). “Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte: Percepções para um Workshop Permanente Rumo a um Currículo Anti-Discriminação”, in C. Martins, S. Guimarães, M. Valente, & R. Reis (Eds.), *IMMER#2. International Meeting on Museum Education & Research. Rethinking Museum Theory and Practices*(pp. 65–80).

MURPHY, Raymond (1982). “Poder e autonomia na sociologia da educação” (C. Silva, Trad.), in *Sociologia da educação* (pp. 1–11). (Trabalho original publicado em *Theory and Society*, 11(2), março de 1982).

OECD. (2019). *Student agency for 2030* (Conceptual learning framework). OECD Future of Education and Skills 2030.

PEREIRA, Fátima, Mouraz, Ana, & Figueiredo, Carla (2014). “Student participation in school life: The “student voice” and mitigated democracy.” *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935–957. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.742>.

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

(Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). (2017). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, 08/06/2026.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (Cap. 1, “Viver numa organização”) (M. A. M. Ribeiro, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1994).

PRIESTLEY, Mark, & DREW, Valerie (2019). “Professional Enquiry: An ecological approach to developing teacher agency”, in D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge.

READ, Herbert (2001). *A educação pela arte* (V. L. Siqueira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

RIBEIRO, Djamila (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando.

SHOR, Ira (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

STEYN, Melissa (2015). “Critical Diversity Literacy. Essentials for the Twenty-first Century”, in *Routledge International Handbook of Diversity Studies* (Steven Vertovec). Londres: Routledge.

STOER, Stephen R. (2008). “Construindo a escola democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 133–147.

WEBER, Max (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth e C. Wittich, Eds.). Berkeley: University of California Press. (Obra original publicada em 1922).

7. Apêndices

1 - Planificação - UD

2 – Apresentações e propostas – UD

3 - Grelha de Avaliação – UD

4 - Registos do resultado do projeto – UD

5 – Questionário e respetivas respostas de Auto e Hetero Avaliação - UD

1 - Planificação - UD



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE MULTIMÉDIA

TÉCNICAS DE MULTIMÉDIA | TM24 | CURSO 2024/2027 | ANO LETIVO 2025/2026 | Bárbara Abrunhosa sob orientação da Prof. Isabel Soares

TÉCNICAS DE MULTIMÉDIA I UFCD9966 — Edição 3D I 50 Horas

UFCD 9966 | Planeamento

Objetivos	Conteúdos/Atividades	Proposta	Estratégias Pedagógicas	Tempos Letivos	Aulas
1. Utilizar ferramentas de edição e animação 3D.	Introdução expositiva da UFCD, do seu contexto e objetivos. Fase 1 - Investigação: Passeio exploratório pela escola com autonomia dos alunos para formarem grupos consoante o tema que escolham para trabalhar. Após encontrar o tema devem colocar-se no lugar do público que pretendem trabalhar, percebendo as suas necessidades.	PBL: Re-Imaginar a Escola Identificar e intervir num espaço escolar exterior com uma proposta 3D que possa potenciar e/ou inovar o espaço e o seu uso. Por exemplo: um pátio vazio, um canto de jardim. Potenciação e/ou inovação de um espaço.	Intervenção num espaço real (escola): sentido de pertença ao espaço escola, com responsabilização na tomada de decisões e sugestões ao mesmo. Aprendizagem baseada na investigação: desenvolvimento de autonomia na exploração da temática, de referências, no estudo de ideias e na organização do processo de trabalho e estudo ao analisar e seguir tutoriais e instruções.	3 tempos (45 min)	Aula 1, 2 e 3
2. Criar modelos básicos e “orgânicos”. Formas geométricas regulares e irregulares.	Fase 2 - Recolha de referências para as suas ideias: jogos, mobiliário urbano, objetos decorativos, materiais e a sua sustentabilidade, durabilidade, custos estimados. Uso de um caderno/diário onde fique registado o trabalho de campo: <i>moodboards</i> , esboços, esquemas, fotografias e referências.	Propósito Trabalho de equipa/grupo para distribuição do trabalho por cada elemento de acordo com as suas competências/interesses. Aproximando-se, desta forma, à realidade de trabalho colaborativo do mundo laboral. Fomentar a pesquisa, análise, criatividade e pensamento crítico, interdisciplinaridade.	Investigação de referências visuais: expansão do universo visual através da recolha de referências visuais (imagens, vídeos, esquemas, desenhos, artigos, materiais).	4 tempos (45 min)	Aula 4 a 8
3. Utilizar modificadores de modulação.	Fase 3 - Técnicas de modelação de modelos básicos, <i>low poly</i> , orgânicos, através de tutoriais e acompanhamento.		Micro-desafios 3D: projeto dividido em etapas de modo a desenvolver a	14 tempos (45 min)	Aula 9 a 22
4. Criar texturas para objetos 3D.	Fase 4 - Recolha de texturas visuais e técnicas da sua aplicação.			14 tempos (45 min)	Aula 23 a 36
5. Identificar tipos de mapeamento de texturas e materiais.	Fase 5 - Introdução à iluminação através de iluminação da cena criada. Manter a organização , coerência, relevância estética e harmonia visual.		motivação pela aprendizagem da técnica de modelação 3D. Apresentação e defesa: preparação para apresentação do trabalho e comunicação em público, que é essencial para preparação para PAP (Prova de Aptidão Profissional) que ocorre no 12º ano, para além de repercussão no seu futuro como profissional técnico de multimédia, em que irá necessitar destas competências.	14 tempos (45 min)	Aula 37 a 50
6. Usar os <i>keyframes</i> necessários à animação de objetos e câmaras.	Fase 6 - Animação de 30s do espaço/ motivo de trabalho com foco nas alterações relevantes ao mesmo, como, por exemplo, dia solarengo vs dia de chuva. Animação do objeto criado a funcionar (rodar, abrir porta, etc) e a simulação de uma pessoa, à escala, perante o objeto. Fase 7 - Apresentação do projeto em grupo, com a duração de 10 min. cada grupo: organização, coesão, informação e postura profissional – modelo de Pitch. Fase 8 – Reflexão final sobre o projeto: o que aprenderam, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos, o que podia ter sido diferente, o que levam deste projeto para trabalhos futuros e vida profissional, comentários sobre a performance e acompanhamento da professora estagiária.		Cidadania e desenvolvimento: Adequação da proposta com a planificação de cidadania e desenvolvimento, nomeadamente na dimensão do empreendedorismo pela criação de ideia inovadora com consciência social, económica e ecológica. Na dimensão de direitos humanos pela abordagem de promoção de igualdade e na dimensão da sustentabilidade ambiental na seleção de materiais para o objeto a construir e a sua envolvimento no meio.	7 tempos (45 min)	Aula 51 a 57
				10 tempos (45 min)	Aula 58 a 67

2 – Apresentações e propostas – UD

Alguns dos slides planeados para as aulas da Unidade Didática no total de 8 apresentações criadas para cada fase, com informações técnicas, de organização e exemplos.

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Fases do projeto

1. **Investigação:** escolha do espaço, grupo e objeto.
2. **Recolha de referências,** criação de registo do trabalho de campo, moodboards, esboços, esquemas e fotografias.
3. **Aplicar técnicas de modelação** seguindo tutoriais e acompanhamento.
4. **Texturização:** aplicação de texturas e harmonia visual.
5. **Iluminação** da cena criada.
6. **Animação de 30s** do espaço escolhido com o artefacto/objeto a funcionar (rodar, abrir, etc) e simulação de personagem à escala perante o mesmo.
7. **Apresentação** do projeto em grupo, perante a turma, com a duração de 10 minutos.
8. **Reflexão** final sobre o projeto e professora estagiária.

Edição 3D

Equipa de produção 3D – Pipeline (Resumo por fases)		
Pré-Produção	Produção	Pós-Produção
Gestão e coordenação: Art Director, Technical Director, Project Manager		
Design e storyboard 1. Concept Artist 2. Storyboard Artist	Modelação, texturização, rigging e animação 3. Modelador 3D 4. Texture Artist 5. Rigger 6. Animador 3D 7. Layout Artist 8. VFX Artist	Iluminação, renderização e composição 9. Lighting Artist 10. Compositor

https://help.autodesk.com/view/5GDCV/ENU/?guid=5GDCV_developer_3d_workflows_pipeline_tutorial.html

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Fase 2 – Recolha de referências

- Criação de registo do trabalho de campo: pasta física para esboços, mapas de ideias e conceito esquemas.
- Criação de pasta no teams para organização e registo dos trabalhos.
- Criação de moodboard.
- Esboços do objeto em várias vistas.
- Esquemas e mapas de conceitos.
- Fotografias do local a intervir.

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Fase 2 – Estrutura de organização

Teams -> 25/26 - Alunos TM24 -> TM T2 - Isabel Soares -> UFCD 9966 - Edição 3D -> Trabalhos dos Alunos



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Palavras-chave de pesquisa (exemplos)

- Mobiliário urbano = street furniture
- urban design public spaces parks
- school garden design ideas
- design de banco
- armário de livros exterior
- animal street shelter
- calistenia street equipment
- ...

Onde procurar referências?

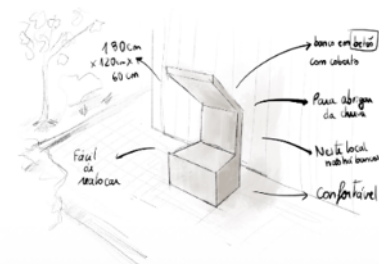
- Behance - <https://www.behance.net>
- Pinterest - <https://pinterest.com>
- Google - <https://www.google.com>
- Google Arts & Culture - <https://artsandculture.google.com>

IMPORTANTE: no diário de trabalho de campo colocar todos os links para documentos ou pesquisas que irão utilizar como referência. É um modo de organização e de creditação das fontes.

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Esboço de conceito



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Índice modelação 3D

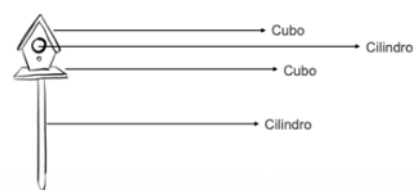
- Software a utilizar: Blender <https://www.blender.org> (versão 4.0 instalada no computadores da escola)
- Modelação de formas geométricas regulares e irregulares: modelos orgânicos e básicos
- Estilo Low Poly
- Glossário
- Comandos

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Como começar a modelar?

Compreender os sólidos que compõem os objetos.



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Glossário: Geometria e Estrutura

Termo em Inglês	Tradução/Conceito	O que é?
Mesh	Malha	O conjunto de pontos, linhas e faces que formam o objeto.
Vertex	Vértice	Um ponto único no espaço 3D (o nível mais básico).
Edge	Aresta	A linha que liga dois vértices.
Face	Face	A superfície plana entre 3 ou mais arestas.
Quads	Quadriláteros	Faces com 4 lados (o ideal para uma modelação limpa).
N-Gons	N-Gons	Faces com 5 ou mais lados (devem ser evitadas, causam erros).
Topology	Topologia	A forma como os vértices e faces estão organizados na malha.
Wireframe	Vista em arame	Ver o objeto apenas pelas suas linhas, como um esqueleto de arame.

<https://docs.blender.org/manual/en/latest/glossary/index.html>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Iluminação 3D

A iluminação não serve apenas para "vermos" os objetos. Serve para:

1. Revelar volume e silhueta;
2. Guiar o espectador para pontos de interesse;
3. Definir o ambiente e tema da cena: terror, romântico, acolhedor, industrial, natural, etc.

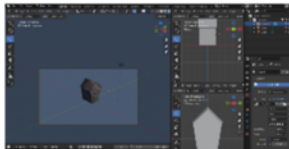


Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Texturas em 3D

Textura não é apenas uma cor, é um conjunto de informações que atribuímos a um objeto como relevo, detalhes e cor(es). O resultado esperado, na maioria dos casos, é o mais realista possível.



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Animação 3D: os 12 Princípios da Animação no Blender



<https://www.youtube.com/watch?v=gN3uqa8FM>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Tutoriais: modelar plantas e árvores



<https://www.youtube.com/watch?v=y2hOKG23w>



<https://www.youtube.com/shorts/m3Kt6MgH5s>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Uma questão de organização!

A vossa pasta de projeto estar sempre organizada para não perderem texturas, objetos, ficheiros ou sons.



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Animação 3D

A animação introduz a quarta dimensão: o Tempo.

Animar no Blender não é apenas mover os objetos; é manipular a percepção de peso, posição, rotação e tamanho através da linha temporal.



Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

O que devemos ter em atenção numa apresentação pública?

- Saber/conhecer sobre o que estamos a falar (se fizemos um projeto ou uma pesquisa saberemos falar sobre ele/a);
- Adaptar a linguagem à idade e conhecimento do público;
- Falar de forma clara e simples;
- Postura e linguagem corporal: postura direita, ombros abertos, olhar para o público e evitar ficar a olhar para o chão ou folha de papel constantemente;
- Tom de voz adequado (nem muito alto nem muito baixo) e evitar falar demasiado depressa;
- Usar apresentações gráficas simples e sem demasiado texto;
- Ser educado/a e respeitoso/a, ouvir perguntas do público no final e agradecer.

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Como ultrapassar o medo de falar em público?



<https://www.youtube.com/watch?v=baahYqB6tIs>

Edição 3D

PBL: Re-imaginar a Escola

Obrigatório: estrutura da apresentação deste projeto (10 min.)

1. Capa: Nome do projeto, nome dos alunos, curso e logótipos
2. Conceito do projeto
3. Escolha do espaço, fotografias e mapa de ideias
4. Moodboard
5. Esboços dos objetos e cenários
6. Fase de modelação e texturização: prints do Blender, ferramentas utilizadas para recolha de texturas, imagens, modelos, informação -> aqui explicar o processo de aprendizagem, dificuldades, descobertas.
7. Fase da iluminação e animação: prints, opções tomadas, dificuldades, aprendizagens.
8. Mostrar a animação final e prints do resultado.
9. Conclusão: aqui podem resumir o que foi feito e explicar as dificuldades sentidas, tanto individualmente como em grupo, as aprendizagens e aspetos positivos, e uma reflexão do que levam deste projeto para o futuro.

3 - Grelha de Avaliação – UD

A Grelha de avaliação foi feita num documento Excel e a UFCD foi avaliada pelas fases do projeto, uma atividade extra realizada e pelos valores como cidadania, intervenção e envolvimento.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 1 DE MARCO DE CANAVESES
Grelha de Avaliação

Ano | Curso : 2025/2026 | TM24
Professor : Isabel Soares

Disciplina : Técnicas de Multimédia
UFCD : 9966 - Edição 3D
Turno 1 12/mar/26
Turno 2 18/mar/26

ALUNOS	Conhecimentos e Capacidades								Atitudes e valores			Total	Classificação	AA	O aluno tomou conhecimento
	Fase 1 - Investigação	Fase 2 - Recolha de referências	Fase 3 - Técnicas de modelação	Fase 4 - Recolha de texturas	Fase 5 - Iluminação	Fase 6 - Animação	Fase 7 - Resultado e Apresentação	Lego 3D	Cidadania	Intervenção	Envolvimento				
Nome	5%	5%	10%	10%	5%	5%	10%	20%	10%	10%	10%	100%	Nota		

4 - Registos do resultado do projeto - UD

Fotografia

Projeto 3D

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 1.1



Grupo 2.1



Grupo3.1



5 – Questionário e respetivas respostas de Auto e Hetero Avaliação - UD

O questionário foi elaborado com 21 questões de auto e hetero avaliação, que serão apresentadas de seguida. No entanto, por proteção de dados e informações irei omitir a resposta de algumas.

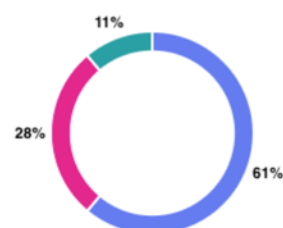
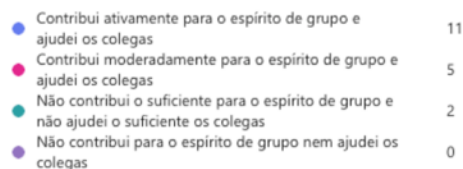
Questões:

1. Nome
2. Turno
3. Nº grupo de trabalho
4. Trabalho de equipa e colaboração
5. Postura e Proatividade
6. Como avalias o teu cumprimento das tarefas ao longo do projeto (incluindo prazos, qualidade do trabalho, organização do tempo e autonomia)?
7. Como avalias a qualidade do produto final desenvolvido no projeto (tendo em conta a clareza, criatividade, eficácia, exequibilidade e relevância)?
8. De 0 a 100%, autoavalio-me, nas seguintes competências transversais (trabalho em equipa, colaboração, comunicação, partilha de conhecimento, gestão do tempo e iniciativa) com a seguinte percentagem:
9. De 0 a 20%, autoavalio-me, no pensamento crítico e resolução de problemas (formulação de ideias e avaliação de soluções) com a seguinte percentagem:
10. De 0 a 50%, autoavalio-me, no cumprimento das micro tarefas (trabalho de campo, uso de técnicas de modelação, aplicação de texturas e animação) com a seguinte percentagem:
11. De 0 a 30%, autoavalio-me, na qualidade do produto/solução (eficácia, exequibilidade, relevância) com a seguinte percentagem:
12. Como avalias o contributo dos teus colegas de grupo para o desenvolvimento do projeto?
13. Quem consideras, do teu grupo, o colega que se destacou no desenvolvimento do projeto? E porquê?
14. Qual foi a maior aprendizagem ao longo deste projeto?
15. Identifica um aspeto do teu desempenho que poderias melhorar. O que farias de forma diferente e porquê?

16. O que gostaste mais de fazer/aprender?
17. O que menos gostaste de fazer/aprender?
18. Como avalias a atuação da professora estagiária durante o projeto (clareza das explicações, apoio ao grupo e disponibilidade)?
19. O que a professora estagiária poderia ter feito de forma diferente para melhorar o desenvolvimento do projeto?
20. Outras observações
21. Data

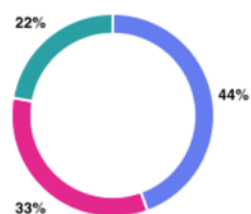
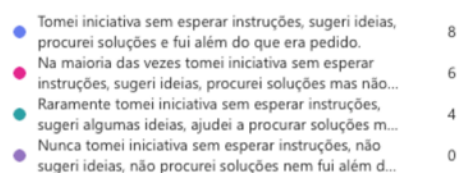
4. Trabalho em Equipa e Colaboração

[Mais detalhes](#)



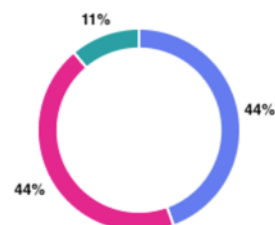
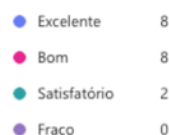
5. Postura e proatividade

[Mais detalhes](#)



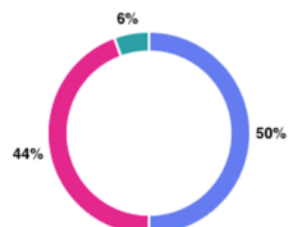
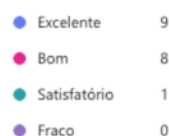
6. Como avalias o teu cumprimento das tarefas ao longo do projeto (incluindo prazos, qualidade do trabalho, organização do tempo e autonomia)?

[Mais detalhes](#)



7. Como avalias a qualidade do produto final desenvolvido no projeto (tendo em conta a clareza, criatividade, eficácia, exequibilidade e relevância)?

[Mais detalhes](#)



10%, autoavalio-me, nas seguintes competências transversais (trabalho em equipa, colaboração, comunicação, conhecimento, gestão do tempo e iniciativa) com a seguinte percentagem:

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"70"
"55"
"60"
...

10%, autoavalio-me, no pensamento crítico e resolução de problemas (formulação de ideias e avaliação de soluções) com a seguinte percentagem:

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"14"
"10"
"14"
...

10%, autoavalio-me, no cumprimento das micro tarefas (trabalho de campo, uso de técnicas de modelação, aplicação de texturas e animação) com a seguinte percentagem:

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"40"
"30"
"30"
...

10%, autoavalio-me, na qualidade do produto/solução (eficácia, exequibilidade, relevância) com a seguinte percentagem:

18
Respostas

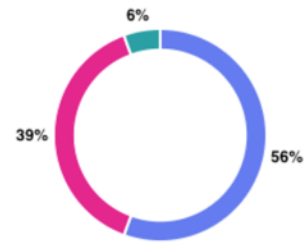
Respostas Mais Recentes

"20"
"19"
"15"
...

12. Como avalias o contributo dos teus colegas de grupo para o desenvolvimento do projeto?

[Mais detalhes](#)

Excelente	10
Bom	7
Satisfatório	1
Fraco	0



Consideras, do teu grupo, o colega que se destacou no desenvolvimento do projeto? E porquê?

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"O [] pois foi o aluno que se dedicou mais."

"[]"

"[]"

...

14. Qual foi a maior aprendizagem ao longo deste projeto?

[Mais detalhes](#)

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Sabes usar o blender"

"Aprender a trabalhar no Blender"

"mexer no blender"

...

13 inquiridos (72%) responderam blender a esta pergunta.

Animação
Modelação 3D
Animação 3D

blender

ferramentas

grupo
Mixer
diferentes tecnicas

trabalho
objetos

15. Identifica um aspeto do teu desempenho que poderias melhorar. O que farias de forma diferente e porquê?

18 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1		o meu empenho
2		o meu desempenho. maior dedicação.
3		Focar mais no meu trabalho e fazer mais rápido.
4		Tentar fazer algo mais complicado para adquirir melhores conhecimentos.
5		animação
6		Talvez a aplicar as texturas,
7		Não sei fazer texturas

18 Respostas

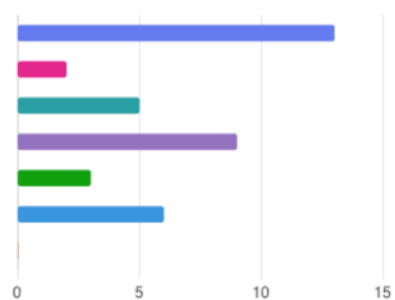
8		Aprender melhor a mexer na aplicação.
9		A iluminação não fiz quase nada e gostaria de aprofundar mais
10		Animação
11		Poderia ter feito mais detalhes
12		Nada
13		animação com diferentes ângulos
14		esforçava-me mais no trabalho e tentava fazer mais coisas

15		A forma de como tratei o trabalho, distraído e sem muita seriedade no início. O que eu faria diferente, era melhorar a minha postura, e seriedade nos inícios dos trabalhos até o final, porque assim eu terei um trabalho muito melhor
16		nada
17		Empenhar me mais
18		Animação, porque não ficou como eu queria.

16. O que gostaste **mais** de fazer/aprender?

[Mais detalhes](#)

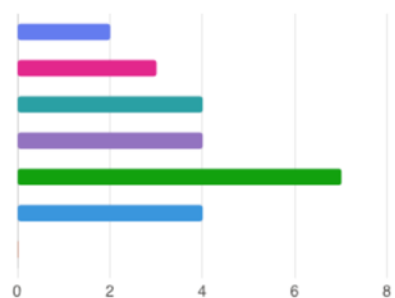
Trabalhar em equipa	13
Organizar tarefas e gerir o tempo	2
Pesquisar/Apresentar ideias	5
A modelar objetos e aplicar texturas	9
A iluminar cenas	3
A animar objetos e cenas	6
Outro	0



17. O que gostaste **menos** de fazer/aprender?

[Mais detalhes](#)

Trabalhar em equipa	2
Organizar tarefas e gerir o tempo	3
Cumprir prazos	4
A modelar objetos e aplicar texturas	4
A iluminar cenas	7
A animar objetos e cenas	4
Outro	0



18. Como avalia a atuação da professora estagiária durante o projeto (clareza das explicações, apoio ao grupo e disponibilidade)?

[Mais detalhes](#)

Excelente	16
Bom	2
Satisfatório	0
Fraco	0



19. O que a professora estagiária poderia ter feito de forma diferente para melhorar o desenvolvimento do projeto?



18 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1		nada.
2		Nada.
3		Acho que não tem nada a melhorar foi tudo muito bom e um projeto muito bem organizado.
4		Nada porque foi bem organizado.
5		Nada pq já foi perfeito
6		Nada, a professora explicou tudo direito e de uma forma fácil de aprender, eu gostei muito de aprender com ela.
7		Nada, pois as suas explicações foram clara e bem estruturadas.
8		Nada, foi tudo perfeito.
9		a professora teve bem em tudo ensino teve atenção nas nossas duvidas
10		Nada

19. O que a professora estagiária poderia ter feito de forma diferente para melhorar o desenvolvimento do projeto?

18 Respostas

9		a professora teve bem em tudo ensino teve atenção nas nossas duvidas
10		Nada
11		Nada, acho que ela teve um bom desempenho em nos ensinar a mexer no blender.
12		Nada
13		nada, ela fez muito bem
14		Nada acho que nos ajudou muito.
15		Não sei, porque ela fez tudo muito bem, da melhor forma para o desenvolvimento do trabalho.
16		nada
17		Não sei
18		Nada, a ajuda que a estagiária deu foi muito eficaz.

20. Outras observações

12 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1		.
2		nada a dizer.
3		.
4		Nada
5		gostei muito do clima aqui na sala
6		.
7		.
8		.
9		.
10		.
11		.

21. Data

[Mais detalhes](#)

18
Respostas

Respostas Mais Recentes
"2026-03-26"
"2026-03-18"
"2026-03-26"
...

8. Anexos

1 – Objetivos da UFCD 9966 Edição 3D



[Qualificações de Dupla Certificação](#) [Referencial Básico e Secundário \(Adultos\)](#) [Percurso de curta e média duração](#) [Competências Transversais](#) [Conselhos Setoriais para a Qualificação](#) [Documentação](#)

Esta UFCD foi alterada

Edição 3 D

Criada em 2018-12-08

VER ÚLTIMA ALTERAÇÃO DA UFCD

DESIGNAÇÃO DA UFCD: Edição 3 D

CÓDIGO DA UFCD: 9966

CARGA HORÁRIA: 50 horas

PONTOS DE CRÉDITO: 4.5

Objetivos

- Utilizar ferramentas de edição e animação 3D.
- Criar modelos básicos e "orgânicos".
- Utilizar modificadores de modulação.
- Criar texturas para objetos 3D.
- Identificar tipos de mapeamento de texturas e materiais.
- Usar os keyframes necessários à animação de objetos e câmaras.

Conteúdos

- Animação 3 D
 - Conceitos básicos
- Ferramentas de edição e animação
- Edição de modelos
 - Básicos
 - "Orgânicos" usando polys e meshes
- Modificadores de modulação
- Texturas
- Mapeamento de texturas e materiais - tipos
- Animação de objetos e câmaras

Qualificações

- 213006 - Técnico/a de Multimédia
- 213006 - Técnico/a de Multimédia
- 213006 - Técnico/a de Multimédia
- 213006 - Técnico/a de Multimédia

Histórico de Alterações:

Excluída em 2025-10-29

Ver UFCD >

Criação em 2018-12-08

Ver UFCD >

2 – Distribuição Modular Curso Profissional de Técnico de Multimédia na disciplina Técnicas de Multimédia

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 1 DE MARCO DE CANAVESES
(150745) DISTRIBUIÇÃO MODULAR – ANO LETIVO 2025 | 2026
CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE MULTIMÉDIA



DISCIPLINA: Técnicas de Multimédia

TURMA: TM24

CURSO: 2024/2027

FORMADOR: Isabel Soares

UFCD		1º (10º) Ano		2º (11º) Ano		3º (12º) Ano	
n.º	Título	HORAS	AULAS	HORAS	AULAS	HORAS	AULAS
9960	Edição Bitmap	50	67				
9961	Edição Vetorial	50	67				
9964	Edição de Som	25	34				
9965	Edição de vídeo	25	34				
9963	Edição Web	50	67				
5404	Pós-produção de vídeo			50	67		
9959	Laboratório de audiovisuais e interatividade			25	34		
9966	Edição 3D			50	67		
9958	Arquitetura de informação			25	34		
9954	Fotografia e Imagem digital			25	34		
0161	Execução do produto multimédia final					50	67
9962	Técnicas de Animação Interativa					25	34
9981	Conceção de animações 3 D - desenvolvimento					50	67

Isabel Maria Saraiva Soares
Marco de Canaveses, 1 de setembro de 2025.