U.PORTO

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

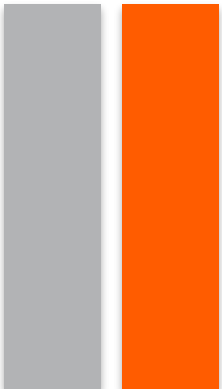
RELATÓRIO

Metodologias e Inclusão na educação artística no ensino profissional

Micael de Sousa Ferreira

M

2026



Micael de Sousa Ferreira

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: Doutora Ana Cristina Torres

Professora Cooperante: Maria do Carmo Almeida

Escola Secundária José Falcão, Coimbra

2026

AVISO

O relatório aqui apresentado documenta o estágio curricular realizado na Escola Secundária José Falcão (ESJF), refletindo as interrogações e as aprendizagens que marcaram este percurso. Dado que a experiência na educação artística frequentemente transcende a linguagem verbal, utilizam-se, em anexo, registos fotográficos e materiais visuais para documentar o processo de trabalho.

As reflexões e conclusões apresentadas decorrem diretamente da minha intervenção pedagógica. O apoio de ferramentas de IA (Gemini) e (Grammarly) limitou-se à revisão gramatical e sintática do texto. Todas as obras e autores citados estão devidamente identificados no corpo do texto e na bibliografia final, assegurando o devido respeito pelas normas éticas e académicas de autoria e de referências bibliográficas.

Resumo

O relatório aqui apresentado serve de espelho do meu período de estágio, acompanhado pela professora cooperante, pelos restantes colegas docentes da escola e pela minha orientadora.

A temática explorada neste relatório é inerente à escola onde realizei o estágio. De todo, não foi algo pensado inicialmente, mas sim desenhado ao longo do processo de observação. Fui-me apercebendo de que questões como “avaliação”, “inclusão” e “ética” eram as problemáticas mais fortes presentes nas minhas primeiras impressões como observador.

Foi assim que, através da investigação que fiz e da leitura de estudos relacionados com estas temáticas e afins, fui criando as minhas próprias reflexões e aprendizagens. Neste estágio, pude participar em projetos extracurriculares, aproximar comunidades e criar novas experiências para os alunos, os professores e para mim, enquanto professor. Foram desenvolvidas duas unidades didáticas distintas: Identidade Visual Casa da Esquina e História e Estórias Ciganas, com a turma do 11.º ano de Turismo e Multimédia, nas quais se exploraram questões de inclusão e de avaliação problematizadas durante a fase de observação, sendo também as minhas questões.

Os projetos desenvolvidos no estágio terão contribuído para a construção da pluralidade educativa e da inclusão nas comunidades escolares com as quais contactei, permitindo não só o enriquecimento interior da própria instituição escolar, mas também a forma como comecei a observar a educação dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Avaliação, Inclusão, Laboratório fotográfico, Multiculturalidade

Abstract

This report reflects my internship at José Falcão Secondary School in Coimbra, under the guidance of my cooperating teacher, the school's teaching staff, and my academic supervisor.

The subject explored in this report is inherent to the school where I completed my internship. It was not something initially planned, but rather developed throughout the observation process. I gradually realized that issues such as "assessment," "inclusion," and "ethics" were the most prominent concerns present in my first impressions as an observer.

Through the research I conducted and my reading of studies related to these and similar topics, I developed my own reflections and learning. During this internship, I was able to participate in extracurricular projects, bring communities closer together, and create new experiences for students, teachers, and myself as a teacher. Two distinct teaching units were developed—Casa da Esquina Visual Identity and Gypsy Histories and Stories—with the 11th-grade Tourism and Multimedia class. These units explored issues of inclusion and assessment that had been identified during the observation phase and that were also questions of personal importance to me.

The projects developed during the internship contributed to building educational plurality and inclusion within the school communities with which I interacted. They not only enriched the institution internally but also shaped the way I began to view education both inside and outside the school.

Keywords: Assessment, Inclusion, Photographic laboratory, Multiculturalism

Résumé

Le rapport présenté ici constitue une réflexion sur ma période de stage à l'École secondaire José Falcão, à Coimbra, sous la direction de mon professeur tuteur, des autres membres du corps enseignant de l'établissement et de mon encadrant universitaire.

La thématique abordée dans ce rapport est inhérente à l'établissement scolaire où j'ai effectué mon stage. Elle n'avait pas été envisagée initialement, mais s'est développée au fil du processus d'observation. J'ai progressivement pris conscience que des questions telles que « l'évaluation », « l'inclusion » et « l'éthique » constituaient les préoccupations les plus marquantes de mes premières impressions en tant qu'observateur.

Grâce aux recherches que j'ai menées et à la lecture d'études consacrées à ces thématiques et à des sujets connexes, j'ai élaboré mes propres réflexions et acquis de nouveaux apprentissages. Durant ce stage, j'ai pu participer à des projets extrascolaires, rapprocher les communautés et créer de nouvelles expériences pour les élèves, les enseignants et moi-même en tant qu'enseignant. Deux unités didactiques distinctes ont été développées — « Identité visuelle Casa da Esquina » et « Histoires et récits tsiganes » — avec la classe de 11e année de Tourisme et Multimédia. Ces unités abordaient les questions d'inclusion et d'évaluation identifiées au cours de la phase d'observation, qui revêtaient également une importance personnelle pour moi.

Les projets développés durant le stage ont contribué à construire une plus grande pluralité éducative et à renforcer l'inclusion au sein des communautés scolaires avec lesquelles j'ai été en contact. Ils ont non seulement enrichi l'établissement de l'intérieur, mais ont également façonné la manière dont j'ai commencé à concevoir l'éducation, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

Mots-clés: Évaluation, Inclusion, Laboratoire photographique, Multiculturalité

Agradecimentos

Antes de mais, quero agradecer à Professora Ana Catarina Galrinho por me ter motivado a terminar este capítulo e por me mostrar qual seria o melhor caminho a seguir, dada a altura em que me encontrava (a dar AECS no Centro Escolar da Olaia e no Paço).

Quero agradecer ao Ivo Relveiro por ser o professor de referência que menciono em muitas das conversas que tenho sobre educação do séc. XXI.

Quero agradecer à minha coordenadora, Professora Ana Cristina Torres, por ter tido paciência com todas as minhas questões temporais na escrita, por me incentivar a procurar mais e mais, e por me fazer acreditar que este trabalho é o melhor que consegui até à data.

Quero agradecer à Diretora da Escola Secundária José Falcão por me ter recebido de braços abertos.

Quero agradecer a uma pessoa que se tornou uma amiga, que me mostrava novas formas de desenhar o caminho por onde passava: a professora cooperante de estágio, Maria do Carmo Almeida. Aquela que tornou possível que o estágio curricular se tornasse tão rico e bem irrigado.

Quero agradecer às turmas do 10.º e 11.º ano de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS) e Técnico Multimédia (TM) por terem tornado possível esta experiência, por me terem deixado estar ali nas suas aulas nos momentos mais íntimos (como a avaliação) e por se mostrarem sempre disponíveis para fazerem parte desta investigação.

Quero agradecer ao meu pai pela paciência e aos meus irmãos por, sem saberem, me darem alento para continuar e não desistir nos momentos menos criativos da escrita e da vida.

Quero agradecer a todos os demais intervenientes da ESJF, em especial aos professores Paulo Pereira e Luís Reis. Quero também deixar um grande obrigado a todos os que não menciono aqui.

Por fim, quero dedicar este estudo à minha mãe, que sempre foi, e será, a minha maior fonte de inspiração, esteja onde estiver.

Lista de Abreviaturas

AV - ARTES VISUAIS

DB - DIÁRIO DE BORDO

DCA - DESIGN COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL

ESDD - ESCOLA SECUNDÁRIA DAM DINIS

ESJF - ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO

EV - EDUCAÇÃO VISUAL

HCA - HISTÓRIA E CULTURA DAS ARTES

IA - INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

MEAV - MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

MIKA - MARIA DO CARMO ALMEIDA

PEE - PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

TAS - TÉCNICO AUXILIAR DE SAÚDE

TM - TÉCNICO MULTIMÍDIA

TT - TÉCNICO TURISMO

UD - UNIDADE DIDÁTICA

Índice

Índice de Figuras ……10
Introdução……..12
1. Território e História: A Escola Secundária José Falcão……..16
2. A Escola Secundária José Falcão como contexto do estágio.……..19
2.1. Os Espaços: da exploração das salas de Artes Visuais ao aprofundamento do potencial do laboratório fotográfico……..…22
2.2. Contexto específico da turma…….25
3. Do encontro com a Mika ao percurso metodológico do estágio……..27
3.1. Percurso de uma professora: Prática docente e o ser professor/a……..29
3.2. O “Match" Pedagógico..……..…….31
3.3. O percurso metodológico do estágio…….34
4. A Problemática: Inclusão na Educação Artística…….38
4.1. Ensinar - a prática do quotidiano……42
4.2 Avaliar para quem?……46
5. Projetos e Intervenções:……..51
5.1. Identidade Visual Casa da Esquina……..55
5.2. Histórias e Estórias Ciganas……..65
6. Considerações Finais…….75
7. Referências Bibliográficas……..77
8. Anexos……83

Índice de Figuras

Figura 1 - Campos do Bolão - Cartaz feito pelas crianças, habitantes do bairro, alunos da Escola Dão Dinis.

Figura 2 - Exterior da câmara escura, testes de tempo de exposição para impressão.

Figura 3 - Biblioteca da ESJF

Figura 4 - Mika, imagem retirada do projecto Histórias e Estórias Ciganas

Figura 5 - Galeria da ESJF.

Figura 6 - Exemplos de websites dinâmicos para a UD.

Figura 7 - Logo casa da esquina

Figura 8 - Logo casa da esquina

Figura 9 - Logo casa da esquina

Figura 10 digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

Figura 11digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

Figura 12 digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

Figura 13 digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

Figura 14 digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

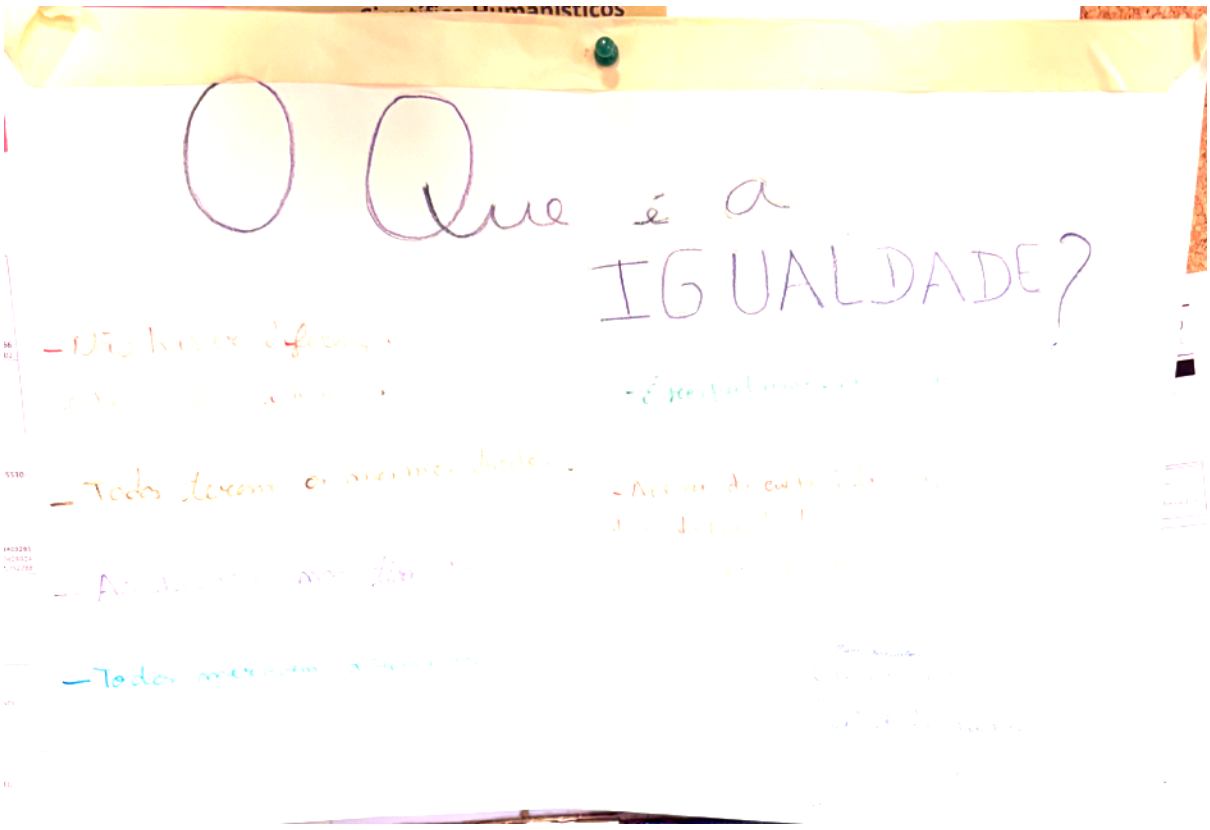


Figura 1 - Campos do Bulão - Cartaz feito pelas crianças, habitantes do bairro, alunos da Escola Dão Dinis

Introdução

Este relatório apresenta as reflexões sobre a minha experiência de estágio no ano letivo de 2025/26 na Escola Secundária José Falcão (ESJF), em Coimbra. No decorrer do estágio, tive a oportunidade de contactar com as disciplinas de História e Cultura das Artes, Design de Comunicação Audiovisual, Oficina de Artes e Desenho. Acabei por desenvolver a minha unidade didática na disciplina de Design de Comunicação Audiovisual (DCA), numa turma de 11.º ano do curso profissional de Multimédia.

O desenrolar deste percurso não está organizado sequencialmente. Quero, com isto, dizer que este poderá dividir-se em dois momentos fundamentais. Um primeiro momento, no qual ingressei no 1.º ano do MEAV em 2019/2020, e um segundo momento, no qual reingressei em 2025/26 para o 2.º ano, o estágio. É importante salientar que esta interrupção não foi uma escolha deliberada; não era suposto afastar-me desta formação, mas foi uma consequência inevitável de um mundo que enfrentou o impacto aterrador da pandemia de COVID-19, o que forçou uma interrupção na continuidade dos projetos pessoais e profissionais.

Num primeiro momento, o contacto com os colegas do MEAV, as experiências práticas e as leituras fundamentais levaram-me a questionar pressupostos que, mais tarde, pude aprofundar na segunda etapa do mestrado: o estágio curricular na ESJF. O trajeto diário entre casa e o lugar do estágio era pautado pela descoberta e pelo deslumbramento da paisagem, como a serra da Lousã e Alvaiázere ; as paragens frequentes a meio do caminho para um café serviam de preâmbulo à reflexão sobre o que seria mais um dia de estágio. Contudo, com o decorrer do tempo, a viagem transformou-se num espaço de trabalho mais denso e introspectivo. As paragens tornaram-se menos frequentes à medida que os objetivos traçados se tornavam mais claros e o tempo parecia escassear. A estrada passou a ser o local onde as decisões pedagógicas eram aprovadas internamente e onde eu delineava as estratégias que levava para o espaço de observação.

Recordo-me, com alguma nitidez, do nervosismo que antecedeu a minha primeira apresentação aos alunos do 11.º ano do curso de TM. Naquele trajeto, um

pensamento em segundo plano guiava-me sobre a forma mais correta de abordar aquela nova realidade. Acabei por dividir a minha consciência da viagem em duas vertentes: o pensamento da ida (Torres Novas - Coimbra), focado no planeamento e na colaboração com a professora cooperante, e o pensamento da volta (Coimbra - Torres Novas), dedicado à análise crítica do que tinha corrido bem ou mal. Esta análise pós-aula incidia sobre a observação em sala de aula, sempre em conjugação com o pensar da construção da Unidade Didática (UD), funcionando como um exercício de autorreflexão essencial para a minha evolução enquanto docente. Vindo de uma cidade com uma oferta educativa inferior à de Coimbra, senti que o meu “background” foi sendo progressivamente enriquecido pelos novos contextos que atravessava, retendo experiências ao longo dessa transição constante entre o ponto de partida e o destino.

Neste sentido, a UD propriamente dita não foi apenas um elemento isolado e de cumprimento normativo, mas também o resultado de uma tentativa de aproximar os conteúdos programáticos das problemáticas de inclusão, que se revelavam uma realidade urgente, como será possível observar quando for explicada a concretização da UD nas turmas do ensino profissional da ESJF. Esta proposta educativa, que irei desenvolver no capítulo 5, teve um desenho assente, em grande parte, na conjugação da observação atenta das aulas da professora Maria do Carmo Almeida (Mika) com as reflexões que a vivência do percurso acima mencionado permitiu. Efetivamente, esta rotina de viagens entre cidades constituiu-se como um espaço de transição que me permitia fundir a teoria desenvolvida no 1.º ano de frequência do MEAV com a observação da prática quotidiana da escola, desenvolvendo assim a minha capacidade de refletir na e sobre a ação para a construção do meu saber como professor, naquilo que Donald Schön (1983) designou por "praticante reflexivo”.

O facto de Coimbra estar estrategicamente situada entre Torres Novas e o Porto não foi apenas uma conveniência logística, mas também o fator que viabilizou o reingresso no MEAV com a integração em estágio. Foi nesta intersecção geográfica que as pontas soltas do meu percurso se uniram, permitindo-me criar um só fio condutor e enfrentar o desafio do estágio na Escola Secundária José Falcão com a estabilidade necessária para focar a minha atenção nas problemáticas de inclusão e nas dinâmicas de sala de aula.

A premissa de que a arte possui um papel educativo intrínseco e transformador, no que diz respeito à inclusão, inovação e desenvolvimento, consolidou-se em 2019, durante uma viagem à Holanda. Em Roterdão, tive a oportunidade de visitar uma exposição do artista Thomas Hirschhorn, na qual contactei diretamente com um dos seus projetos de intervenção social. Embora a designação específica do projeto se tenha diluído na memória, a força das imagens e o conceito de "Presença e Produção" — termo que Hirschhorn utiliza para descrever o seu compromisso de trabalhar em espaços não tradicionais e com públicos não habituais — permaneceram como um pilar no meu pensamento relativamente à forma como me posiciono no panorama educativo.

Ao retomar, em 2025/26, o meu percurso no MEAV, trago comigo estas referências que, embora distantes no tempo, continuam a interrogar a minha prática e a fundamentar a minha convicção de que a arte e a educação são indissociáveis. Como defende Elliot Eisner (2002), as artes ensinam que os problemas podem ter mais do que uma solução e que as questões podem ter mais do que uma resposta, uma premissa que considero essencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico na sociedade contemporânea, designadamente através da escola. Assim, o meu regresso não é apenas o retomar dos estudos, mas a consolidação de um projeto de vida que procura unir o impacto estético da arte ao potencial transformador da educação, visando uma prática docente que seja, simultaneamente, um ato de criação e um compromisso social.

Desta forma, configurou-se uma articulação ideal entre a instituição de acolhimento (ESJF), a orientadora (Ana Torres) e a professora cooperante (Mika). Ao longo deste processo, apercebi-me de que a escola tem a capacidade de suscitar reflexões que aqui irei apresentar. Este fator de imprevisibilidade, como pude observar no modo como, em sala de aula, o professor tem um papel determinante no constante ajuste de situação para fazer face às necessidades de aprendizagem, alinha-se com o interesse central desta investigação: a descoberta de novos significados e a análise do seu processo.

Como resposta a estes desafios, o presente relatório organiza-se em seis capítulos que retratam a evolução desta experiência de estágio. Começo por contextualizar o Território e a Identidade da Escola Secundária José Falcão (Capítulo 1), considerando a sua oferta educativa, o potencial do laboratório de

fotografia analógica e as características da turma. Em seguida, (Capítulos 2 e 3), debruço-me sobre a relação pedagógica com a professora cooperante, partilhando a fase de observação e a sintonia de trabalho que tornaram esta etapa tão enriquecedora. O capítulo 4 traz para o centro do debate a problemática da inclusão na educação artística, questionando o que significa ensinar e avaliar para (e com) todos. O trabalho ganha forma prática (capítulo 5), onde partilho as intervenções pedagógicas desenvolvidas — desde a Identidade Gráfica para a Casa da Esquina até ao projeto Histórias e Estórias Ciganas. Por fim, (capítulo 6), o estágio na ESJF a uma reflexão que reconfigurou a minha identidade docente promovendo uma educação artística humanizada, inclusiva e com um efetivo impacto social.

1. Território e História: A Escola Secundária José Falcão

A Escola Secundária José Falcão (ESJF), em Coimbra, foi a instituição escolhida para a realização do estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV), no ano letivo de 2025/2026. Como referido anteriormente, esta escolha resultou não apenas da localização geográfica da escola, mas também da sua oferta educativa no domínio da educação artística. A observação da prática da professora cooperante e dos restantes docentes constituiu um ponto de partida fundamental para conhecer o território, a identidade e a organização da instituição. Esta observação incidiu igualmente sobre os alunos, as dinâmicas escolares e as características do espaço físico.

Do ponto de vista arquitetónico e patrimonial, a escola ocupa um lugar de particular relevância no centro da cidade de Coimbra. De acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE) para o período de 2024–2027, a ESJF situa-se junto ao Jardim da Sereia e funciona num edifício inaugurado em 1936, classificado como imóvel de interesse público e representativo da arquitetura modernista associada ao período do Estado Novo. A sua estrutura organiza-se em três pisos, que estabelecem uma relação visual com um jardim central, configurando um ambiente educativo no qual o espaço, a memória e a história se cruzam de forma permanente.

A organização das salas destinadas às Artes Visuais apresenta características particulares. O gabinete dos docentes do Grupo de Recrutamento 600 ocupa uma posição central e permite o acesso a duas salas, localizadas de cada um dos seus lados. Esta disposição favorece a circulação entre os diferentes espaços dedicados às práticas artísticas e facilita a proximidade entre docentes e alunos. Para além das salas de aula, a existência de oficinas e de um laboratório de fotografia analógica reforça o potencial pedagógico da escola no domínio das Artes Visuais.

A história da ESJF remonta à tradição liceal de Coimbra, cujas origens se situam no século XVI. Ao longo do seu percurso, a instituição consolidou-se como uma referência educativa, tendo sido frequentada por figuras relevantes da cultura portuguesa, entre as quais Miguel Torga, Almada Negreiros e Eça de Queirós. Em

1979, o antigo liceu passou a designar-se Escola Secundária José Falcão. Posteriormente, em 2010, o edifício foi classificado como imóvel de interesse público, nos termos da Portaria n.º 241/2010, publicada no Diário da República, 2.ª série, n.º 63, de 31 de março. Este reconhecimento contribuiu para a proteção do seu valor histórico e arquitetónico e para a preservação de um importante testemunho do modernismo em Coimbra.

A herança histórica da instituição é particularmente visível na biblioteca, onde o espólio documental mais antigo dialoga com as produções contemporâneas dos alunos. Esta convivência entre passado e presente reafirma a escola como um organismo vivo, capaz de preservar a sua memória e, simultaneamente, acolher novas formas de criação e de conhecimento. A sua localização numa malha urbana rica em equipamentos culturais — nomeadamente museus, teatros e bibliotecas — facilita o contacto com o património arquitetónico e artístico da cidade, permitindo que Coimbra seja entendida como uma extensão do espaço de aprendizagem.

Contudo, a integração neste contexto tornou igualmente visível um contraste significativo entre o prestígio histórico da instituição e algumas das dificuldades que marcam o seu quotidiano. Apesar do seu valor patrimonial, o edifício apresenta sinais de degradação, observáveis, por exemplo, no estado de alguns pavimentos e nas condições térmicas insuficientes, particularmente durante o inverno. No plano organizacional, a escola enfrenta também desafios relacionados com o envelhecimento do corpo docente e com a necessidade de conciliar as exigências administrativas com as necessidades pedagógicas da comunidade educativa.

Esta tensão entre a dimensão monumental do edifício e as limitações do quotidiano constituiu um elemento relevante para a compreensão do contexto em que desenvolvi a minha prática pedagógica. As condições materiais e organizacionais da escola influenciam inevitavelmente as suas dinâmicas de funcionamento, mas não anulam o potencial dos recursos existentes. Foi precisamente nesta interseção entre memória, património e necessidades contemporâneas que procurei situar a minha intervenção, valorizando espaços como as oficinas e o laboratório fotográfico.

Através da criação de imagens e da experimentação com a fotografia analógica, procurei transformar algumas destas inquietações em possibilidades de

diálogo, participação e inclusão. A educação artística assumiu-se, assim, como um meio de reforçar o sentido de pertença e de promover relações mais equitativas no interior de uma instituição profundamente marcada pelo tempo, mas igualmente aberta à criação de novos significados.

2. A Escola Secundária José Falcão como contexto do estágio

A compreensão das dinâmicas da Escola Secundária José Falcão exige uma leitura articulada entre os documentos estruturantes que orientam a sua ação e a realidade observada no quotidiano escolar. No Projeto Educativo da Escola para o período de 2024–2027, a instituição identifica os seus principais objetivos e desafios, explicitando a sua visão, missão, valores e oferta educativa. Esta abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, incluindo os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. No âmbito do ensino profissional, a escola disponibiliza os cursos de Técnico de Turismo, Técnico de Multimédia, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Informática — Sistemas e Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores. Estes dois últimos cursos, apesar de aprovados para integrar a oferta formativa, não funcionaram no ano letivo de 2024/2025 devido ao número insuficiente de inscrições (Escola Secundária José Falcão [ESJF], 2024, p. 11).

A ESJF apresenta como visão a intenção de ser reconhecida como uma instituição de excelência educativa, capaz de transformar vidas e de contribuir para a construção de uma sociedade justa, sustentável e inovadora. Esta orientação valoriza a integração da tecnologia, da criatividade e dos princípios humanistas, bem como a formação de alunos preparados para agir de forma ética e responsável num mundo global. Verifica-se, neste enquadramento, uma aproximação aos princípios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, particularmente no que respeita à inclusão, à cidadania e ao respeito pelo outro. A missão da escola consiste em prestar à comunidade um ensino e uma educação de qualidade, numa instituição aberta e inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, equilibrada e interventiva (ESJF, 2024, p. 4).

Os princípios orientadores da instituição assentam igualmente nos artigos 3.º, 4.º e 5.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, destacando-se os valores da igualdade, da participação e da transparência. O Projeto Educativo identifica ainda os pontos fortes e fracos da organização, assim como as oportunidades e ameaças associadas ao seu contexto de atuação. Entre os pontos fortes, sobressaem a

diversidade da oferta formativa, a articulação entre os cursos científico-humanísticos e profissionais e a existência de um Projeto Cultural de Escola caracterizado pela transdisciplinaridade e pela abertura à comunidade.

De acordo com o Projeto de Intervenção Estratégica, o Plano Anual de Atividades e os restantes documentos relativos à oferta educativa dos anos letivos de 2024/2025 e 2025/2026, a formação profissional incide, entre outras áreas, nos cursos de Técnico de Multimédia e de Técnico Auxiliar de Saúde. O primeiro articula conhecimentos de design, imagem e tecnologia, enquanto o segundo se orienta para o apoio na prestação de cuidados de saúde. Em cada ano de escolaridade funcionam, habitualmente, duas turmas destes cursos, uma de Técnico de Multimédia e outra de Técnico Auxiliar de Saúde. Ambos conferem o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, correspondente ao ensino secundário e a uma certificação profissional.

A ESJF é frequentada por cerca de mil alunos, distribuídos pelo 3.º ciclo do ensino básico, pelos cursos científico-humanísticos e pelos cursos profissionais. Aproximadamente duzentos alunos, correspondentes a cerca de 20% da população escolar, beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este dado reforça a pertinência da temática desenvolvida no presente relatório e, em particular, na Unidade Didática apresentada posteriormente. A organização do ano letivo segue um regime semestral, encontrando-se, por isso, dividida em dois semestres.

A escola valoriza a eficácia da comunicação com as famílias e o desenvolvimento de iniciativas destinadas a promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos. A observação de três reuniões de conselho de turma — realizadas no início do primeiro semestre, no momento da avaliação semestral e no início do segundo semestre — permitiu-me acompanhar a discussão de estratégias orientadas para uma participação mais efetiva dos alunos nas disciplinas e nas atividades escolares. Estas estratégias procuravam atender às características individuais de cada aluno e às dinâmicas gerais da turma.

As medidas discutidas pelos docentes passavam pela compreensão do perfil escolar e social dos alunos e pela adaptação dos conteúdos e dos instrumentos de avaliação às suas necessidades. Por exemplo, quando um aluno revelava dificuldades na produção de respostas extensas, os enunciados podiam ser

reformulados de modo a solicitar a identificação dos aspetos essenciais, procedendo-se também à adequação dos respetivos critérios de avaliação. Nos casos em que se verificavam dificuldades na compreensão dos conteúdos ou dos enunciados, podiam ser utilizados recursos audiovisuais como elementos integrantes do processo de aprendizagem.

A observação das aulas permitiu-me igualmente verificar que a relação de proximidade estabelecida com os docentes facilitava a expressão de dúvidas e dificuldades. Os alunos conseguiam comunicar a falta de compreensão dos conteúdos sem que essa exposição fosse necessariamente entendida como sinal de inferioridade perante os conhecimentos esperados. Em alguns casos, partilhavam também circunstâncias pessoais ou familiares suscetíveis de influenciar a sua disponibilidade e participação em determinada aula. Esta abertura contribuía para uma compreensão mais abrangente dos fatores que condicionavam o envolvimento de cada aluno no processo educativo.

Ao longo do período de observação, identifiquei igualmente algumas das fragilidades assinaladas no diagnóstico institucional apresentado no Projeto Educativo. Entre estas encontravam-se a participação reduzida de alguns setores da comunidade escolar, particularmente no ensino profissional, a necessidade de requalificação das instalações e a importância de aprofundar os processos institucionais de autoavaliação.

Os dados demográficos apresentados no Projeto Educativo de 2021–2025 revelam um contexto social complexo e marcado por diferentes fatores de vulnerabilidade. De acordo com esse documento, 45% dos alunos beneficiavam de Ação Social Escolar e 10% encontravam-se acompanhados por entidades judiciais, pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou por instituições de acolhimento. O documento indicava ainda que 14% dos alunos apresentavam necessidades educativas especiais, de acordo com a terminologia nele utilizada.

Relativamente ao contexto familiar, apenas 6% dos encarregados de educação possuíam formação académica de nível superior, enquanto 89% apresentavam habilitações iguais ou inferiores ao 9.º ano de escolaridade. Registava-se também uma percentagem considerável de encarregados de educação com habilitações inferiores ao 6.º ano. Estes indicadores evidenciam a

necessidade de considerar as condições sociais, económicas e culturais das famílias na definição das estratégias educativas e dos processos de acompanhamento escolar.

O mesmo documento assinalava que 58% dos alunos apresentavam pelo menos uma retenção no respetivo percurso escolar à entrada na instituição, valor que atingia os 60% durante o 3.º ciclo. A população escolar era constituída maioritariamente por alunos do sexo masculino, que representavam 54% do total. A interpretação destes dados exige, contudo, prudência, uma vez que correspondem ao período abrangido pelo Projeto Educativo de 2021–2025 e poderão não representar integralmente a realidade observada no ano letivo de 2025/2026.

Durante a minha permanência na escola, identifiquei algum desfasamento entre os princípios apresentados nos documentos institucionais e as condições necessárias à sua concretização. Em determinados momentos, o cumprimento dos procedimentos administrativos e dos processos de aprovação interna parecia sobrepor-se ao tempo e à disponibilidade necessários para um acompanhamento mais próximo dos alunos. Esta situação encontrava-se também associada à elevada carga de trabalho e ao desgaste manifestado por alguns docentes.

A partir da observação realizada durante o estágio, considero que a organização escolar poderia beneficiar do reforço dos mecanismos de participação de alunos e professores. Uma estrutura que promovesse uma intervenção mais presente e ativa destes elementos da comunidade educativa contribuiria para humanizar o funcionamento institucional e para reduzir o impacto da sobrecarga burocrática na prática pedagógica. Esta consideração não pretende desvalorizar os procedimentos necessários ao funcionamento da escola, mas sublinhar a importância de procurar um equilíbrio entre as exigências administrativas e as necessidades educativas dos alunos.

2.1. Os Espaços: da exploração das salas de Artes Visuais ao aprofundamento do potencial do laboratório fotográfico

Nas primeiras visitas à Escola Secundária José Falcão, confrontei-me com uma arquitetura e com um conjunto de espaços que despertaram memórias

relacionadas com o meu próprio percurso de formação artística. As oficinas e as salas de Desenho remeteram-me para os espaços que frequentei durante os estudos na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Esta associação transformou inquietações anteriores em pontos de partida para o desenvolvimento de um trabalho autoral no qual a imagem assume um papel central.



Figura 2 - Exterior da câmara escura, testes de tempo de exposição para impressão

Como defendem Tourinho e Martins (2011), a oficina pode funcionar como um dispositivo pedagógico ativo, cuja atmosfera e especificidade material condicionam a conceção e a concretização do projeto artístico. Ao observar as dinâmicas de outros docentes, identifiquei a existência de diferentes oficinas e, particularmente, de um laboratório fotográfico, espaço que despertou imediatamente o meu interesse.

O meu contacto com a fotografia começou ainda no ensino secundário, quando utilizava a câmara de 35 mm dos meus pais. Mais tarde, durante o segundo ano da licenciatura, a imagem adquiriu um papel determinante no meu trabalho

autoral, que tenho continuado a desenvolver. Entre 2016 e 2018, dediquei-me intensamente à fotografia em película de 35 mm e aos processos de ampliação em grande formato, passando longos períodos na câmara escura. Esta experiência explica o sentimento de familiaridade que experimentei quando entrei, pela primeira vez, no laboratório fotográfico da ESJF.

A arquitetura singular da câmara escura tornou-se, deste modo, parte integrante da abordagem metodológica utilizada para permitir que os alunos materializassem as suas inquietações visuais. A dimensão física do laboratório foi progressivamente convertida num território de experimentação, partilha e inclusão. Embora a utilização da câmara escura não constituísse o objetivo inicial da conceção da Unidade Didática, compreendi que proporcionar aos alunos uma experiência de fotografia analógica poderia constituir uma resposta relevante à problemática central do estágio.

Na Unidade Didática, a imagem não foi entendida como um mero recurso ilustrativo, mas como um meio de pensamento, comunicação e expressão. Esta abordagem procurou ampliar as possibilidades de participação dos alunos, evitando que a palavra escrita constituísse o único instrumento de construção e demonstração das aprendizagens.

Em diálogo com a professora cooperante, surgiu a possibilidade de integrar esta prática num projeto interescolar, estabelecendo uma ligação entre os alunos da ESJF e da Escola Secundária D. Dinis (ESDD). A participação da ESDD relacionou-se com as características socioculturais do seu contexto. Fundada em 1986 e localizada na periferia de Coimbra, junto de uma zona industrial, a escola encontra-se integrada na rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Esta integração evidencia a existência de desafios educativos e socioeconómicos que justificam a implementação de medidas de intervenção ajustadas à comunidade escolar.

Foi a partir deste enquadramento institucional e social que se definiu o foco do projeto interescolar. O objetivo consistiu em promover a aproximação e o diálogo entre alunos pertencentes à comunidade cigana e outros alunos da comunidade envolvente. A criação artística e a prática fotográfica foram mobilizadas como um

território conceptual comum, capaz de atenuar barreiras sociais e de criar oportunidades de reconhecimento mútuo entre os dois contextos escolares. Para concretizar este território comum, tornou-se necessário associar a prática artística a um dispositivo físico capaz de acolher e transmitir os diferentes significados produzidos pelos participantes. Neste contexto, a minha chegada à escola contribuiu para a reativação do laboratório de fotografia analógica da ESJF.

Esta experiência demonstrou que o espaço físico não constitui apenas um local onde são transmitidos conteúdos, podendo assumir um papel ativo no processo pedagógico. A imersão na câmara escura permitiu, assim, proporcionar aos alunos uma experiência progressivamente menos presente nos atuais contextos educativos e criar novas possibilidades de exploração visual, técnica e expressiva.

2.2 Contexto específico da turma

As atividades desenvolvidas durante o estágio centraram-se na observação de contextos de ensino profissional, incidindo sobre turmas dos 10.º e 11.º anos dos cursos de Técnico de Turismo e de Técnico de Multimédia. Durante a fase inicial de diagnóstico, acompanhei a prática letiva da professora cooperante, Maria do Carmo Almeida, nas disciplinas de História e Cultura das Artes e de Design de Comunicação Audiovisual. Esta observação permitiu-me compreender as dinâmicas pedagógicas das turmas e as especificidades curriculares de duas áreas disciplinares distintas.

Após cerca de um mês de observação e de integração nas dinâmicas conduzidas pela professora cooperante, selecionei a turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Multimédia para desenvolver a Unidade Didática. Esta opção fundamentou-se na proximidade estabelecida com o grupo e nas possibilidades de intervenção pedagógica proporcionadas pela reduzida dimensão da turma.

A turma era constituída por dez alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. De modo a salvaguardar a confidencialidade dos seus elementos, a caracterização é apresentada de forma agregada. O grupo integrava alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assim como

alunos provenientes de contextos socioeconómicos diversificados. Alguns demonstravam dificuldades acentuadas de concentração, de interpretação dos enunciados e de execução autónoma das tarefas, ainda que nem todas essas dificuldades estivessem associadas a um diagnóstico formal.

Embora o aproveitamento global da turma fosse positivo, a elevada carga horária dos cursos profissionais, comparativamente à dos cursos científico-humanísticos, originava frequentemente sinais de cansaço e saturação. Esta realidade exigia uma monitorização próxima e uma adaptação regular das estratégias pedagógicas aos ritmos e às necessidades dos alunos.

Vários alunos não concluíam os módulos durante o período previsto, tendo de realizar trabalhos de recuperação para obter aprovação. A conclusão dos módulos era determinante para a certificação escolar e profissional e, consequentemente, para a futura integração no mercado de trabalho. Apenas uma minoria dos alunos manifestava a intenção de prosseguir estudos no ensino superior, enquanto os restantes demonstravam expectativas académicas reduzidas e um envolvimento irregular com a escola, incluindo nas disciplinas de natureza predominantemente prática.

Esta configuração reforçou a necessidade de uma abordagem pedagógica personalizada e inclusiva. Pretendeu-se transformar a reduzida motivação e as baixas expectativas escolares em oportunidades de participação, descoberta e valorização das aprendizagens. Mais do que transmitir competências técnicas, tornou-se necessário estimular a curiosidade, o interesse pela cultura e a capacidade de compreender criticamente o mundo contemporâneo.

Neste contexto, a intervenção na disciplina de Design de Comunicação Audiovisual procurou mobilizar a proximidade estabelecida com os alunos para desenvolver competências técnicas, criativas e relacionais. A reduzida dimensão do grupo possibilitou um acompanhamento mais individualizado e uma resposta mais atenta às dificuldades identificadas, favorecendo o desenvolvimento de um perfil de aluno progressivamente mais autónomo, participativo e preparado para o exercício profissional.

3. Do encontro com a Mika ao percurso metodológico do estágio.

No âmbito deste relatório, considera-se pertinente dedicar uma análise específica ao perfil da professora cooperante. No primeiro contacto na escola, houve um breve encontro à entrada com a Mika e a orientadora de estágio. Embora marcado por alguma apreensão inicial, esse momento revelou-se profícuo, dada a imediata empatia estabelecida. Após a receção, Mika conduziu-nos, com naturalidade, ao gabinete da direção para a apresentação formal e indicou-nos os espaços nucleares da instituição, nomeadamente a secretaria, a sala de professores e a biblioteca. Subsequentemente, realizou-se uma conversa na biblioteca, em mesa corrida, na qual foram alinhadas as expectativas e delineados os contornos iniciais do percurso a desenvolver no âmbito do estágio curricular.

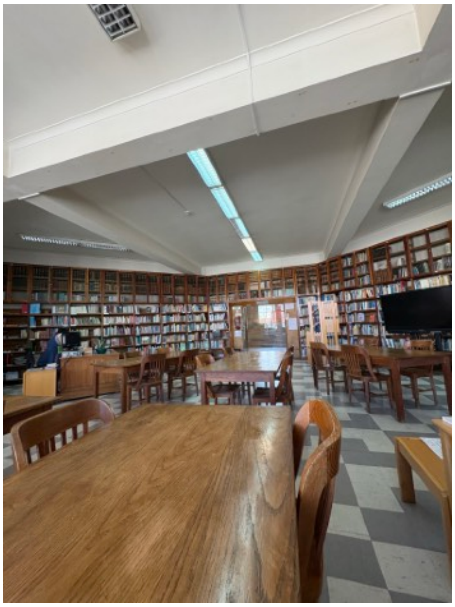


Figura 3 - Biblioteca da ESJF

Foi sob a sua influência direta que este projeto de relatório se consolidou, permitindo erguer uma estrutura de reflexão profunda sobre o futuro da profissão

docente e as problemáticas que assolam a realidade educativa contemporânea. Segundo João Barroso (2004) “Uma gestão verdadeiramente democrática não se reduz à simples aplicação de regras administrativas, mas constrói-se na capacidade da escola em assegurar a participação efetiva de todos os seus elementos e em responder à diversidade dos seus alunos”. Este cenário de “gestão verdadeiramente democrática” chamou-me a atenção pelos acto de na ESJF se falar em que deveria ser desta forma, mas que nas observações percebi o contrário e conversas percebi o contrário. Assim , é através dele que vemos o pano de fundo que esconde a participação de todos os seus elementos para dar respostas à diversidade. A Mika constrói a sua identidade, resistindo à erosão do tempo destas questões e criando uma barreira resistente capaz de suportar as políticas educativas na ESJF.

Mais do que um exercício de enaltecimento biográfico, este capítulo pretende dissecar as lógicas de pensamento e os diálogos que fundamentam a construção de um espírito crítico sobre a educação em Portugal no horizonte de 2027 e para além. Antes de analisar o meu encontro com a Mika — um momento de viragem tanto pessoal como intelectual —, é fundamental reconhecer o processo de descoberta partilhada que aqui se apresenta. Esta jornada é indissociável de um sentimento de gratidão que se resume a um reconhecimento público: "Obrigado, Mika".

A amizade que sustenta este percurso conjunto foi erguida no comum quotidiano, nas mensagens e nos desabafos que revelam o "lado B" da docência. Numa das comunicações partilhadas, a Mika ilustra com crueza e humor a complexidade do seu dia a dia:

> *“Hallo 👋🏽 Ainda vou sobrevivendo no meio das papeladas e conflitos com os miúdos da Direção de Turma… hoje foi mais uma história surreal! [...] Amanhã vai ser dia duro… por isso vou ao yoga às 9.30h. e sigo para a escola. [...] As 13.30 vou reunir com uma EE e com a colega do ensino especial. Ao final do dia as 18h com os pais da Aluna (abc), e colega do ensino especial outra vez.”*

3.1. Percurso de uma professora: Prática docente e o ser professor/a

O percurso profissional da docente aqui analisada constitui um testemunho das transformações ocorridas no sistema educativo português desde o final do século passado. Segundo a própria docente, «sem livro também se aprende». A sua trajetória não corresponde apenas a uma sucessão cronológica de mais de vinte anos de serviço, refletindo igualmente as sucessivas reformas e as situações de desgaste profissional que têm moldado e, por vezes, fragmentado a identidade docente. Contudo, é na interseção entre o exercício da profissão e um firme ativismo educativo que se encontra o núcleo da sua prática: uma luta contínua pela melhoria das condições de trabalho e um compromisso com uma ação docente que não se esgota na sala de aula. Esta posição encontra-se expressa nas suas próprias palavras: «Estou na escola porque os alunos precisam de mim; no dia em que sentir que já não precisam, mudo de profissão». Esta dedicação é entendida como uma condição *indispensável* para a dignificação do processo de ensino e aprendizagem.

A realidade profissional vivida por Mika, decorrente do facto de não pertencer ao quadro docente, ilustra algumas das fragilidades do sistema nacional de concursos. Este modelo sujeita frequentemente os docentes a uma sucessão de colocações e a uma consequente instabilidade institucional. Ao dificultar a vinculação continuada dos professores às escolas e às respetivas comunidades educativas, o sistema coloca-os numa situação de permanente recomeço profissional. No ano letivo de 2025/2026, na Escola Secundária José Falcão (ESJF), esta instabilidade materializou-se na atribuição de um horário que abrangia disciplinas distintas, designadamente História e Cultura das Artes (HCA), Design de Comunicação Audiovisual (DCA) e Educação Visual (EV). Embora estas disciplinas se integrem nas áreas para as quais os docentes do Grupo de Recrutamento 600 se encontram habilitados, a sua lecionação implica uma aprendizagem e uma adaptação constantes às especificidades curriculares, técnicas e pedagógicas de cada contexto.

Importa sublinhar que os docentes que porresponsáveis estas disciplinas, ainda que possuam experiência anterior na escola, podem deparar-se com

contextos e desafios pedagógicos substancialmente diferentes dos vividos no ano letivo precedente. A transição para o ensino profissional e a gestão de um horário em que a lecionação ao 8.º ano se inicia apenas no segundo semestre exigem uma reorganização significativa das rotinas didáticas e pedagógicas. No contexto que observei, o ensino artístico e tecnológico revelou uma natureza particularmente fluida, aberta e experimental, distanciando-se de práticas mecânicas ou meramente reprodutivas.

Como defende Eisner (2002), os problemas colocados no domínio das artes raramente admitem uma única resposta correta. Por esse motivo, o processo de ensino e aprendizagem exige flexibilidade, capacidade para lidar com a incerteza e disponibilidade para reorientar as estratégias à medida que a investigação plástica se desenvolve. Na mesma linha, Hernández (2000) salienta que a educação artística promove o pensamento divergente e permite transformar o erro num motor de descoberta, atribuindo ao docente o papel de facilitador de processos abertos, em vez de mero transmissor de saberes lineares. A prática artística em contexto escolar valoriza, assim, a pesquisa e a experimentação orientadas sobre materiais e conceitos, em detrimento de uma sequência estática de conteúdos (Bamford, 2006; Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Torna-se, por isso, necessária uma reinvenção quotidiana da relação entre o conhecimento técnico e a expressão criativa.

A compreensão do percurso de Mika contribuiu para a consolidaro meu próprio discurso sobre a educação artística, particularmente no que respeita aos seus contributos para a inclusão educativa e social. O seu percurso revelou-se especialmente pertinente para esta análise, uma vez que a lógica subjacente às atividades pedagógicas que desenvolve não se limita ao cumprimento de um programa curricular. Pelo contrário, traduz-se num processo contínuo de adaptação às circunstâncias, às necessidades dos alunos e aos imprevistos do sistema educativo.

Durante o período de observação em sala de aula, verifiquei que a docente ajustava regularmente o vocabulário, os exercícios e as estratégias às dificuldades manifestadas por cada aluno. A prioridade pedagógica consistia em garantir condições equitativas de acesso às tarefas de aprendizagem, tendo sido realizada, quando necessário, a adaptação linguística ou a tradução dos enunciados de

alguns exercícios, de modo a facilitar a sua compreensão. A estas funções acresciam as responsabilidades inerentes ao desempenho do cargo de diretora de turma de uma turma do 10.º ano.

Esta prática aproxima-se da perspetiva de Perrenoud (2001) sobre a natureza das competências profissionais docentes. Para o autor, o ensino constitui um «ofício da incerteza», no qual a competência do professor não se mede apenas pela capacidade de cumprir um plano previamente definido, mas também pela aptidão para lidar com o inesperado, gerir situações complexas e reajustar a intervenção em tempo real. Neste sentido, «a competência do professor reside na capacidade de lidar com o imprevisto e gerir crises em tempo real, transformando a incerteza numa oportunidade pedagógica» (Perrenoud, 2001, p. 9).

No caso de Mika, o ativismo educativo e a prática letiva encontram-se interligados. A adaptação às alterações curriculares e à precariedade associada ao sistema de concursos não constitui apenas uma estratégia de sobrevivência profissional, representando também um compromisso ético com os alunos. A docente procura, deste modo, transformar as adversidades do contexto num espaço de resistência pedagógica e de construção de aprendizagens significativas.

3.2. O "Match" Pedagógico

Como mencionado anteriormente, o "contágio" intelectual e emocional proporcionado pela partilha da Mika estabeleceu o cenário ideal para introduzir o estagiário — visto como um elemento externo — entre a sua própria prática docente e a reflexão sobre novos métodos pedagógicos. Este “match" não se limitou a uma observação passiva; muito pelo contrário, afirmou-se como uma observação participante. Passava, muitas vezes, pelo questionamento direto dos próprios alunos. Recordo-me de um aluno do 10.º ano ter muita dificuldade na escrita, e entrarmos num diálogo direto sobre esse assunto. Foi um processo de enriquecimento mútuo, em que, em parte, percebi que o mecanismo ativo de resposta rápida tem de ser adotado para este tipo de situações, como passar a explicar de forma mais simples para o aluno conseguir apreender os conteúdos da aula. Assim, esta observação clarificou um desafio fundamental que precisa de ser

transformado, algo que a análise crítica e empírica da prática, por si só, não consegue resolver.

O conceito de “match”, que aqui utilizo para descrever a facilidade na relação com a professora cooperante, transcende a mera empatia pessoal. Diz respeito a uma profunda sintonia de valores quanto ao propósito da educação artística, assente no respeito pela autonomia do aluno, na valorização do processo e da experimentação em detrimento do mero produto final, e na promoção do pensamento crítico e criativo. Ao longo do estágio, fui educando o meu modo de ver as respostas educativas para a diversidade, particularmente no âmbito da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão como é referido no regime jurídico da educação inclusiva, decreto-lei n.º 54/2018.

Observando segundo o contexto, como aquele que Perrenoud (1995) designa por pedagogia diferenciada. Mais do que seguir um manual de como ser professor, observei o detalhe e a sensibilidade por detrás de cada adaptação, tanto por parte do aluno, que é sempre o foco, como por parte do professor. A Mika não se limitava a cumprir o currículo: ela desenhava estratégias para transformar a vida daqueles jovens, garantindo que a escola não fosse um espaço de exclusão, mas sim de participação e capacitação.

Uma situação observada na disciplina de Design de Comunicação Audiovisual (DCA) ilustra esta postura. Mika promovia regularmente o contacto dos alunos com espaços e iniciativas culturais, planeando atividades que articulavam a experiência direta com os conteúdos curriculares. Após uma ida ao cinema ou uma visita a uma exposição, os alunos desenvolviam, em sala de aula, uma atividade relacionada com a experiência vivida. Estabelecia-se, assim, uma ligação entre a saída de campo e as aprendizagens previstas no currículo.

No regresso à sala de aula, a experiência prática era analisada e relacionada com os conteúdos teóricos, podendo dar origem a um novo projeto. Esta articulação entre experiência, reflexão e produção constituiu uma referência metodológica importante para a conceção da minha Unidade Didática (UD). A observação desta prática permitiu-me compreender que as visitas a espaços culturais não devem ser entendidas como acontecimentos isolados, mas como componentes de um processo de aprendizagem mais amplo.

A observação da postura de Mika e da forma como cativava os alunos demonstrou que o seu envolvimento não dependia apenas da apresentação dos conteúdos. Resultava também da promoção de uma participação ativa na sala de aula e da criação de relações pedagógicas assentes na proximidade, no respeito e na atenção às necessidades individuais. Esta experiência levou-me a compreender que, na educação artística, a aprendizagem técnica não pode ser completamente dissociada da dimensão afetiva e relacional.

Neste contexto de observação, tornou-se particularmente relevante considerar a perspetiva de Berger (2018), segundo a qual «nunca olhamos […] nós próprios» (p. 18). Esta reflexão evidencia que o ato de observar não é neutro, uma vez que o olhar é condicionado pelas experiências, pelos valores e pela posição de quem observa. Por essa razão, procurei analisar criticamente não apenas a prática da professora cooperante, mas também o modo como a minha própria experiência influenciava a interpretação das situações observadas.

A relação pedagógica estabelecida entre mim, enquanto docente estagiário, e a professora cooperante centrou-se, assim, na identificação de estratégias que articulassem uma postura crítica e reflexiva com a efetiva inclusão educativa dos alunos. Pretendeu-se aproximar a prática desenvolvida em sala de aula das orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, entendendo este documento não como um modelo rígido ou uniformizador, mas como um referencial capaz de reconhecer e promover a singularidade de cada aluno. Como sintetizam Martins et al. (2017), «a referência a um perfil não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia» (p. 9). A compreensão do modo como Mika integrava a realidade social e familiar dos alunos na sua intervenção pedagógica tornou ainda mais significativa a relação profissional estabelecida durante o estágio.

A atenção atribuída à singularidade de cada jovem constituiu um fator determinante para o meu desenvolvimento e para a construção da minha identidade profissional. Esta sintonia pedagógica demonstrou-me que a profissão docente não se esgota na dimensão teórica e científica, assentando igualmente num modelo de ação relacional, contextualizado e reflexivo. É a mobilização destes

saberes que permite ao docente estagiário ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e desenvolver uma prática humanizada, capaz de compreender as necessidades dos alunos antes de definir a intervenção pedagógica mais adequada.

3.3 O percurso metodológico do estágio

A reconstituição do percurso metodológico do estágio em contexto escolar exige mapear não apenas as ações concretas de recolha de dados, mas também a evolução do posicionamento epistemológico face ao terreno. No âmbito deste estágio curricular, o processo de imersão empírica na ESJF iniciou-se através de uma observação livre, pois a aproximação à realidade da sala de aula teve início sem ter uma estrutura como base, como objetivos estritos relacionados com a temática (observar no contexto de estágio). Esta ausência de um foco temático predeterminado revelou-se um vetor metodológico crucial; permitiu um desprendimento face aos preconceitos e juízos pré-concebidos, ditos comuns à condição de mero espectador, potenciando uma abertura total à descoberta dos fenómenos emergentes do quotidiano escolar. Nos primeiros tempos de observação, optou-se por registos num caderno de campo, doravante designado por caderno verde, que tinham descrições minimalistas, de inspiração etnográfica, e nos quais se procurava transcrever as impressões do que era efetivamente observado, da gestão do tempo e das atitudes dos sujeitos, que, neste caso em concreto, eram membros da comunidade da ESJF. Os registos iniciais focavam-se, tanto na ação pedagógica da docente Mika, como nos comportamentos observados dos alunos.

Importa salvaguardar, sob o ponto de vista da ética, que a transcrição analítica destes episódios não visa, de modo algum, tecer juízos de valor depreciativos ou sindicar as opções metodológicas da docente titular. Pelo contrário, este registo empírico serve como indicador fidedigno da densidade e da complexidade dos mecanismos de captação na escola contemporânea. A elevada carga horária a que os estudantes do ensino profissional estão submetidos cria, com alguma recorrência, saturação e fadiga cognitiva, manifestando-se de forma

mais acentuada nas disciplinas de cariz estritamente teórico, como pude observar nas aulas de HCA, principalmente nos horários das 17:20 às 18:30.

Este cenário convoca uma reflexão profunda sobre a evolução da organização escolar e, por extensão, sobre o próprio impacto social e político da escolaridade obrigatória em Portugal no século XXI. O alargamento da escolaridade obrigatória para o 12.º ano de escolaridade, consagrado pela Lei n.º 85/2009, alterou profundamente a morfologia social das escolas, trazendo para o ensino secundário públicos que não se identificam com o modelo predominantemente académico da oferta do ensino secundário.

A escola do século XXI não pode limitar-se a uma função meramente instrumental de transmissão de qualificações técnicas e de cultura geral, destinadas ao suprimento de necessidades e expectativas de um mercado de trabalho. Pelo contrário, deve constituir-se como um espaço de emancipação capaz de dotar os indivíduos de ferramentas de pensamento crítico e criativo. Tal como defende Freire, é no quotidiano da sala de aula que se negoceiam, criam e reafirmam os saberes essenciais à formação docente e humana. É precisamente nesta dialéctica que se fundamenta a urgência de repensar as práticas pedagógicas e os desenhos curriculares, de modo a que as vivências atuais na escola introduzam uma maior significância, sobriedade e flexibilidade dentro das instituições escolares, combatendo as dinâmicas de exclusão que a simples presença física na sala de aula muitas vezes dissimula.

O estágio foi nutrido por interações formais e informais com docentes de diversos departamentos, assistentes operacionais, encarregados de educação e, primordialmente, com os próprios alunos. Os registos efetuados resultaram de observações de três reuniões de conselho de turma, conversas na sala de professores, na sala do grupo 600 e no corredor, bem como de ocasiões em que ocorriam encontros com a professora cooperante na sala de diretores de turma. O que, na fase inicial, se configurava como uma observação fragmentada — semelhante a um puzzle conceptual cujas peças pareciam dispersas — começou a adquirir consistência e inteligibilidade teórica, não só pelas leituras recomendadas pela orientadora de estágio, mas também por conseguir articular o que estava a vivenciar na ESJF como docente estagiário.

Gradualmente, o foco da investigação afastou-se de uma descrição meramente generalista para convergir para o núcleo central que estrutura a presente Unidade Didática: o paradigma da educação inclusiva. Esta problemática não emergiu de uma especulação teórica prévia, mas sim da confrontação direta com a análise do perfil dos alunos da ESJF e da turma do ensino profissional (11.º TT/TM). A premência de refletir e intervir sobre a inclusão impôs-se como uma evidência ao longo do processo de observação, ficando claramente documentada nas notas do *caderno verde*:

12/10/2025

11º TT/TM

16:43, nenhum aluno presta atenção; - A professora está a explicar a melhor metodologia de apresentação de trabalhos enquanto nenhum aluno presta atenção. O sentido autoritário, como o professor deve estar posicionado dentro da sala de aula;

16:57 Aluna A conversa com aluna B desde o início da aula. O aluno C está a contar as moedas que tês na carteira. Aluno D, com os pés em cima da cadeira do colega da frente, a jogar ao telemóvel.Todos têm o caderno em cima da mesa fechado. A professora fala sobre o Rocócó e ninguém ouve nada. A aluna E brinca com pasta de modelar. A aluna F tem a cabeça em cima da mesa, a dormir. De repente, ouve-se: " Vocês só têm a professora que merecem". Às 17:05, começam a prestar atenção.

17:15 termina a aula.

O que acima transcrevo não serve para a professora tentar constantemente apelar para que os alunos estejam atentos. Como enquadrar os alunos e fazer com que estes consigam estar com mais atenção desde o início da aula? Quão ativo e dinâmico podemos ser?

O diálogo constante com docentes de outras áreas disciplinares consolidou a necessidade de articular o posicionamento da educação inclusiva com uma intencionalidade pedagógica clara e sustentada. Foi precisamente este compromisso que motivou a opção pela metodologia em projeto. Como sublinha Da Cunha (2012), a "metodologia de ensino está relacionada ao estudo dos diversos métodos a serem desenvolvidos no âmbito das salas de aula, dentre eles:

método tradicional, método ativo, método da descoberta e método de solução de problemas, entre outros" (p. 7). Neste sentido, ao optar pelo trabalho por projetos, a prática pedagógica afasta-se dos modelos meramente tradicionais para se alinhar com métodos ativos e de solução de problemas, tornando-se o meio através do qual a inclusão ganha forma no quotidiano escolar. A opção por esta abordagem estruturou o desenvolvimento da UD, sendo fundamentada no Capítulo 5. Foi neste ponto de viragem do percurso que me concentrei na escrita deste relatório. Em constante diálogo com a orientadora de estágio, definiram-se as linhas da intervenção pedagógica que agora se apresenta sob a forma de problemática.

Deste modo, a imersão no contexto escolar foi feita pela interação com a professora cooperante, o corpo docente e os estudantes, que tornaram possível explorar domínios território educativo marcado pela diversidade, pela complexidade e pela incerteza, no qual a observação, a reflexão e a intervenção se foram construindo de forma progressiva e interdependente.



Figura 4 - Mika, imagem retirada do projecto Histórias e Estórias Ciganas

4. A Problemática: Inclusão na Educação Artística

A inclusão na e pela educação artística emergiu como uma temática incontornável ao longo do estágio. O pensamento contemporâneo sobre a equidade educativa leva-nos a questionar, nomeadamente, o modo como os alunos são avaliados num sistema educativo que se pretende inclusivo. Segundo Dubet (2004), «a equidade obriga-nos a ter em conta as desigualdades reais que afetam os alunos antes e fora da escola, de modo a que a própria escola não as reproduza sob o disfarce de um julgamento neutro dos méritos» (p. 28). Durante a observação das aulas, confrontei-me, assim, com diferentes questões relativas à organização do trabalho pedagógico e ao papel dos docentes na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

Nas disciplinas com uma componente predominantemente prática, como Desenho A e Oficina de Artes, a aprendizagem não se centra apenas no «saber fazer», abrangendo também o diálogo com as imagens, a seleção dos materiais e a construção de significados através daquilo que é representado. As observações realizadas no ensino profissional, no ensino básico e nos cursos científico-humanísticos permitiram-me verificar que os trabalhos resultantes dos exercícios práticos eram habitualmente apresentados na galeria da escola, como ilustra a Figura 5.



Figura 5 - galeria ESJF

O espaço expositivo reflete o trabalho desenvolvido em sala de aula e permite à comunidade educativa acompanhar a evolução técnica, criativa e expressiva dos alunos no domínio das Artes Visuais. Simultaneamente, a galeria confere visibilidade a diferentes vertentes das suas experiências práticas, como o desenho, a pintura, a escultura, a produção audiovisual, a fotografia, o design e a ilustração. A exposição dos trabalhos contribui, deste modo, para valorizar os processos de aprendizagem e reconhecer publicamente a diversidade das produções dos alunos.

Esta relação entre a experiência artística, a interpretação e a construção de significados remeteu-me para uma aula de Estética que frequentei em 2014, durante a licenciatura. Nessa aula, foi analisado o episódio «Corvos», do filme Sonhos (1990), realizado por Akira Kurosawa, no qual é explorada a obra de Vincent van Gogh. Ao colocar o protagonista a caminhar no interior das pinturas do artista, Kurosawa transforma a obra de arte num espaço de experiência, descoberta e diálogo, ultrapassando a lógica da contemplação passiva.

O momento culminante do episódio ocorre na reconstituição de Campo de Trigo com Corvos (1890), estabelecendo uma relação entre a urgência da criação artística, representada pela figura de Van Gogh — interpretada por Martin Scorsese —, e a consciência da finitude humana. A sequência sugere que a prática artística implica um envolvimento profundo com os meios de criação e uma relação ética e sensível com a realidade. Esta interpretação influenciou a conceção da proposta de intervenção desenvolvida durante o estágio, levando-me a pensar a escola como um espaço no qual também seria possível intervir criativamente.

Os temas selecionados pelos alunos e as interpretações que realizam das obras artísticas podem revelar emoções, experiências pessoais e preocupações sociais que o domínio isolado da técnica não tornaria visíveis. O desenho, o design multimédia, a fotografia ou a escultura não constituem apenas meios técnicos de representação; podem também funcionar como linguagens através das quais os alunos expressam perspetivas, inquietações e formas particulares de compreender o mundo.

É neste contexto que a educação inclusiva assume um papel central, não apenas na abordagem dos conteúdos definidos nos documentos curriculares, mas

também na forma como são concebidas e apresentadas as tarefas de aprendizagem. Mais do que o ato de incluir alguém num espaço ou numa atividade, a inclusão significa, neste contexto, garantir condições efetivas de pertença, participação, expressão e reconhecimento.

Diversos estudos têm evidenciado a relação entre a valorização da voz dos alunos e a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes (Conner, 2022). Esta abordagem favorece a aproximação entre alunos e professores, promovendo a empatia, a confiança e a construção de relações pedagógicas mais consistentes (Messiou & Lowe, 2023). Permite também acolher diferentes formas de pensamento, expressão e desempenho estético, evitando hierarquizações sustentadas exclusivamente no produto final.

Como refere Berger (1972), «o olhar chega antes das palavras. A criança olha e reconhece antes de saber falar» (p. 10). No contexto escolar, a promoção da visibilidade e da participação dos alunos pressupõe uma responsabilidade coletiva, não podendo o compromisso com a inclusão recair exclusivamente sobre estes (Berger, 1972; Freire, 1996). Exige, pelo contrário, uma intervenção docente intencional, apoiada em estratégias de diferenciação pedagógica e curricular ajustadas à singularidade de cada contexto (Roldão, 2017).

Através da observação participante em sala de aula, verifiquei que a realização das tarefas de aprendizagem exigia uma adequação contínua das orientações, dos enunciados e das formas de acompanhamento. Esta adaptação não correspondia a uma redução arbitrária do grau de exigência, mas à criação de condições que permitissem a cada aluno compreender o que lhe era solicitado e participar no processo de aprendizagem.

Numa atividade que implicava a realização de uma pesquisa prévia para a conceptualização da linguagem gráfica de um website, por exemplo, a seleção e a avaliação crítica da informação revelaram-se particularmente desafiantes para um dos alunos. Perante as dificuldades demonstradas na identificação dos elementos relevantes para o objetivo final, tornou-se necessária uma mediação pedagógica direta. O enunciado foi analisado e desconstruído em etapas mais claras, ajudando o aluno a selecionar a informação e a reorganizar o seu percurso de trabalho de forma mais autónoma, funcional e inclusiva.

A necessidade de descentralizar o processo de ensino e de valorizar o domínio dos novos meios evidencia a relevância da cultura visual na educação artística. Esta perspetiva contribui para reconfigurar o papel da escola, ao atribuir maior importância à leitura crítica das imagens contemporâneas e ao questionar um modelo educativo exclusivamente centrado no texto (Mitchell, 2005; Sardelich, 2006).

Ao conceber o aluno como intérprete ativo dos artefactos visuais presentes no quotidiano — desde a publicidade às linguagens gráficas digitais —, a pedagogia da cultura visual favorece a criação de ambientes de aprendizagem nos quais diferentes identidades, experiências e modos de ver encontram espaço para representação, análise e reflexão (Freedman, 2003; Hernández, 2000). Esta abordagem permite reconhecer que os alunos não são apenas recetores de imagens e conteúdos, mas também produtores de significados.

Como referido no capítulo 2, o Projeto Educativo da Escola (PEE) explicita as abordagens pedagógicas e os dispositivos de avaliação das aprendizagens adotados pela ESJF. Nestes documentos, o princípio da inclusão concretiza-se através da garantia de acesso, participação e aprendizagem para alunos com diferentes perfis, origens, identidades e necessidades de apoio. Incluem-se neste enquadramento os alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação decorrentes de contextos sociais, económicos ou culturais desfavorecidos.

Contudo, a comparação entre as orientações apresentadas no PEE e as situações observadas no quotidiano escolar permitiu identificar algum desfasamento entre os princípios institucionais e a sua concretização prática. Este desfasamento não deve ser entendido como uma oposição absoluta entre expectativa e realidade, mas como expressão da complexidade inerente à aplicação de princípios gerais em contextos educativos marcados pela diversidade, pela escassez de tempo e por diferentes constrangimentos organizacionais.

Antes da implementação da Unidade Didática, esta tensão conduziu-me a um conjunto de reflexões sobre a participação dos alunos nos projetos, particularmente no ensino profissional. As características destes cursos e as dificuldades observadas tornavam necessário estruturar as tarefas em etapas claras, adequar a linguagem utilizada e diversificar os meios de participação. Simplificar a

apresentação ou a organização de uma tarefa não significava reduzir o seu valor pedagógico, mas eliminar obstáculos desnecessários à sua compreensão e realização.

Neste sentido, a inclusão na educação artística ultrapassa a adaptação pontual de atividades para determinados alunos. Exige uma reorganização pedagógica capaz de legitimar múltiplas formas de participação e expressão e de reconhecer a subjetividade dos intervenientes no processo educativo (Hernández, 2000; Roldão, 2017). Esta abordagem reconfigura a dinâmica relacional da sala de aula, promovendo processos de construção partilhada do conhecimento.
Embora o professor mantenha a responsabilidade pela orientação pedagógica, a relação educativa pode adquirir uma dimensão mais dialógica, na qual docentes e alunos participam na investigação estética e na construção das aprendizagens (Eisner, 2002; Freire, 1996). Promovem-se, desta forma, ambientes colaborativos, esteticamente estimulantes e emocionalmente seguros, nos quais o erro e a experimentação são reconhecidos como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano e artístico (Dewey, 2011; Freedman, 2003).

Foi com base nesta premissa que passei a pensar a educação artística segundo uma lógica inclusiva. Esta orientação tornou-se um dos fundamentos da construção da Unidade Didática, determinando a seleção das metodologias, a organização das tarefas e a procura de formas diversificadas de participação e expressão.

4.1 Ensinar - a prática do quotidiano

A problemática central deste estudo estruturou-se, em parte, a partir da afirmação anterior, da qual emergiu a seguinte questão: de que modo pode uma Unidade Didática orientada por princípios inclusivos promover o ensino das Artes Visuais dentro e fora da sala de aula, estimulando uma reflexão crítica sobre os processos de trabalho de professores e alunos?

A procura de uma resposta para esta questão desenvolveu-se através da articulação entre a literatura sobre as metodologias de ensino artístico e a experiência que vivenciei durante a observação e a intervenção em sala de aula.

Autores como Hernández (2000) e Prince (2004) defendem metodologias que contribuem para reconfigurar o contexto pedagógico, promovendo a transição de um modelo de transmissão unidirecional dos conteúdos para um paradigma centrado na participação e na autonomia do aluno.

Ao ultrapassarem os modelos exclusivamente expositivos, estas abordagens estimulam a investigação prática, a tomada de decisões estéticas e a resolução criativa de problemas, atribuindo ao aluno um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Efland, 2002; Moran, 2015). Neste contexto, a oficina ou a sala de Artes Visuais pode assumir-se como um laboratório reflexivo, no qual o conhecimento é construído de forma cooperativa através da experimentação, do pensamento crítico e de uma prática artística intencional (Eisner, 2002).

Esta perspetiva aproxima-se da conceção pragmatista de Dewey (2011), segundo a qual a educação e a arte constituem processos dinâmicos, sustentados em experiências significativas. O processo de aprendizagem deve, por isso, ajustar-se às características do aluno e às relações que este estabelece com o meio, em vez de se limitar à aplicação uniforme de métodos previamente definidos.

A partir deste enquadramento, procurei, num primeiro momento, aprofundar os fundamentos teóricos anteriormente apresentados. Em seguida, analisei algumas das barreiras que persistem na concretização de uma educação inclusiva. Por último, refleti sobre as respostas pedagógicas suscetíveis de operacionalizar estes princípios na Unidade Didática desenvolvida durante o estágio.

Este percurso encontra-se em consonância com o compromisso internacional assumido na Declaração de Incheon, segundo o qual «a inclusão e a equidade na e através da educação são os fundamentos de uma educação de qualidade» (UNESCO, 2015, p. 15). A inclusão não representa, assim, um elemento complementar do processo educativo, mas um princípio estruturante da organização do ensino e da aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Gross (2021), as experiências no domínio das Artes Visuais são particularmente relevantes para alunos com deficiência ou em risco de exclusão, por proporcionarem oportunidades singulares de expressão individual, participação e pertença comunitária. Partindo desta perspetiva, identifiquei no laboratório fotográfico um território de mediação no qual a imagem poderia contribuir

para ultrapassar algumas barreiras relacionadas com a expressão escrita e a literacia. Esta possibilidade introduziu no meu pensamento pedagógico uma dimensão que ainda não tinha explorado, nem enquanto estudante nem antes do início do estágio.

Num contexto educativo que se pretende transformador, o ensino artístico não se limita ao desenvolvimento da capacidade de representar ou exprimir diferentes significados. Deve também promover a criação e a participação dos alunos em projetos que estabeleçam relações com o meio social, cultural e comunitário. Esta dinâmica foi observada ao longo do estágio, particularmente na prática da professora cooperante, Mika, que procurava relacionar os trabalhos realizados pelos alunos com contextos próximos das suas experiências.

A partir da análise dos conteúdos curriculares das disciplinas observadas e das características do Curso Profissional de Técnico de Multimédia, eram concebidas propostas que articulavam a sala de aula com a realidade envolvente. Estas atividades culminavam frequentemente em apresentações públicas ou na exposição dos trabalhos, conferindo visibilidade aos processos desenvolvidos e aos resultados alcançados pelos alunos.

Como sublinha o *Framework for Culture and Arts Education* da UNESCO, a educação artística deve criar condições para a cocriação, valorizando a diversidade das experiências e das práticas dos participantes. O documento reconhece igualmente que os processos de aprendizagem artística podem decorrer em ambientes físicos, digitais e híbridos, ampliando os espaços de participação e criação (UNESCO, [confirmar ano], s.p.).

Neste enquadramento, a avaliação deve ultrapassar uma lógica exclusivamente quantitativa e atribuir maior relevância à dimensão qualitativa do processo. Avaliar segundo os princípios de uma educação artística inclusiva pressupõe a adoção de práticas formativas e contextualizadas, capazes de considerar os percursos, as características e as formas de participação dos diferentes alunos.

De acordo com o *Manual de Apoio à Prática* (Direção Regional da Educação, 2023) e com o regime jurídico da educação inclusiva, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a inclusão exige a adequação das estratégias pedagógicas e dos procedimentos de avaliação às características dos alunos e aos

contextos em que as aprendizagens ocorrem. Esta flexibilização não implica eliminar os objetivos de aprendizagem ou reduzir arbitrariamente os níveis de exigência. Significa diversificar os meios através dos quais os alunos podem demonstrar os conhecimentos e as competências adquiridas.

Nesta perspetiva, o erro e o imprevisto podem converter-se em oportunidades pedagógicas, permitindo ao professor recolher informação relevante sobre o modo como cada aluno aprende e desenvolve o seu trabalho (Roldão, 2017). O foco desloca-se, assim, de uma avaliação exclusivamente sumativa, centrada na classificação do produto final, para uma avaliação formativa, orientada para a regulação e melhoria das aprendizagens.

A recolha de evidências deve, por conseguinte, contemplar os esboços, as versões preliminares, as hesitações, os erros e as reformulações que integram o processo criativo. Deve incluir também a documentação e a sistematização das reflexões orais dos alunos, sobretudo quando estas revelam aprendizagens que não são plenamente demonstradas através da expressão escrita ou do produto artístico final.

Em vez de serem entendidas apenas como falhas, estas manifestações podem constituir indicadores do progresso e do desenvolvimento singular de cada aluno (Fernandes, 2019). Esta conceção requer instrumentos de avaliação variados, flexíveis e ajustados à heterogeneidade dos alunos e dos objetos de estudo, reconhecendo que uma estratégia adequada para determinado aluno poderá não produzir os mesmos resultados junto de outro.

No ensino profissional, a dimensão reduzida de algumas turmas pode facilitar esta personalização e permitir um acompanhamento mais próximo dos percursos individuais. Torna-se, deste modo, possível recolher evidências diversificadas sobre a evolução do pensamento crítico, criativo e técnico dos alunos, valorizando não apenas os resultados alcançados, mas também os processos, as decisões e as aprendizagens que conduziram à sua concretização.

4.2 . Avaliar para quem?

A rutura com o paradigma de uma escola exclusivamente transmissora e burocrática encontra fundamento no pensamento de Alarcão (2016), quando a autora afirma: «Quando penso numa escola curricularmente inteligente, penso numa instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social» (p. 45).

A reflexão da autora evidencia a necessidade de reajustar a função social da escola. Numa época marcada pela abundância de informação e pela crescente complexidade das relações humanas, o ensino não pode permanecer subordinado a uma lógica linear que privilegie sobretudo a memorização e a reprodução convergente dos conteúdos. Pelo contrário, uma «escola inteligente» deve assumir-se como uma organização flexível e dinâmica, na qual a dimensão afetiva, a criatividade e as competências sociais sejam reconhecidas como elementos estruturantes da emancipação e da cidadania ativa dos alunos.

Na perspetiva de Fernandes (2005), a avaliação pedagógica constitui um dispositivo intencional de regulação, intrinsecamente relacionado com os processos de ensino e aprendizagem. Ao valorizar a dimensão formativa, através da diversificação dos instrumentos e da prestação de *feedback* descritivo, a avaliação pode afastar-se de uma lógica exclusivamente classificativa e assumir-se como um recurso ao serviço da equidade, da autorregulação e do sucesso educativo dos alunos.

A reflexão sobre a educação inclusiva situa-se, deste modo, na interseção entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação em Artes Visuais. Esta articulação pode concretizar-se através de dispositivos de documentação do processo, como os diários de bordo, os portefólios, os cadernos de registo reflexivo e as diferentes versões digitais dos trabalhos, frequentemente organizadas em camadas no próprio programa de criação.

Embora não constitua um instrumento de avaliação dos alunos, o *caderno verde* utilizado durante o estágio assumiu uma função complementar neste

processo. Enquanto instrumento de observação empírica, permitiu-me registar e analisar as principais experiências vividas no contexto escolar, contribuindo para relacionar as práticas observadas com a reflexão desenvolvida neste relatório. Como referem Darling-Hammond e Adamson (2014), «os desempenhos autênticos e os portefólios fornecem evidências ricas de aprendizagens complexas que os testes padronizados não conseguem captar» (p. 12). Neste sentido, a documentação do processo criativo permite recolher evidências que ultrapassam a avaliação isolada do produto final e tornam visíveis as decisões, as dificuldades, as reformulações e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

A valorização do processo criativo em detrimento de uma métrica estritamente formalista encontra igualmente correspondência na prática artística de Thomas Hirschhorn. O lema «Energy = Yes! Quality = No!» questiona os critérios elitistas e normativos de avaliação estética (Hirschhorn, 2013). Esta perspetiva não implica rejeitar a qualidade ou o rigor, mas interrogar quem define esses critérios e de que modo estes podem limitar o reconhecimento de formas distintas de participação e produção artística.

Esta orientação representa uma rutura epistemológica com os modelos tradicionais de avaliação, deslocando o foco da medição padronizada para a documentação qualitativa da autoria e do desenvolvimento singular do aluno. Foi esta uma das preocupações consideradas na conceção e implementação da Unidade Didática (UD).

O percurso dos alunos envolve um processo contínuo de experimentação, questionamento e recuperação de experiências anteriores, orientado para a construção de um objeto final que, no contexto escolar, será também sujeito a avaliação. Coloca-se, por isso, uma questão essencial: como avaliar este percurso de forma justa, rigorosa e pedagogicamente útil?

Segundo a OECD (2010), «a avaliação na educação e formação profissional deve ir além dos testes escritos, incorporando tarefas de desempenho autênticas em contextos próximos do trabalho, de modo a captar conhecimentos procedimentais, tomadas de decisão e capacidades de colaboração que os exames tradicionais tendem a omitir» (p. 63). Esta perspetiva adquire particular relevância no ensino profissional, no qual as aprendizagens envolvem a mobilização integrada

de conhecimentos, capacidades técnicas, processos de tomada de decisão e competências relacionais.

Considerando que a UD foi desenvolvida no ensino profissional, a reflexão sobre a avaliação incidiu especialmente nesta modalidade formativa. A análise dos documentos estruturantes da escola revelou uma possível distância entre os princípios institucionais de inclusão e a complexidade da sua concretização pedagógica. Esta tensão, identificada também durante a observação dos conselhos de turma de avaliação intermédia e final, demonstra que a operacionalização da inclusão exige decisões sensíveis às características dos alunos, sem deixar de assegurar a validade e o rigor da avaliação.

Este cenário suscitou uma interrogação ética e pedagógica fundamental: avaliar o quê, como e para quem? De acordo com Roldão (2003), a avaliação deve estar prioritariamente ao serviço do percurso de aprendizagem dos alunos, ultrapassando uma função meramente classificativa. As evidências recolhidas devem constituir instrumentos de regulação e de *feedback*, permitindo que professores e alunos ajustem as estratégias e os caminhos a percorrer, em vez de funcionarem apenas como veredictos finais.

A necessidade de responder aos procedimentos institucionais e administrativos pode, em determinadas circunstâncias, reduzir o tempo disponível para analisar as necessidades concretas da comunidade educativa. Existe, por isso, o risco de a presença física dos alunos na sala de aula ser confundida com uma participação efetiva nas aprendizagens. Esta reflexão resultou da observação dos comportamentos dos alunos, das práticas de avaliação e do modo como a organização escolar procurava responder a esta problemática.

Como adverte Gross (2021), e como permite também compreender a perspetiva de uma pedagogia culturalmente responsiva apresentada por Ladson-Billings (2014), a aplicação uniforme de padrões de avaliação centrados sobretudo no produto estético final pode prejudicar os alunos em risco de exclusão. Uma avaliação desta natureza tende a ignorar a experiência incorporada no ato criativo, o envolvimento, a evolução e as aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo. Durante uma aula de Design de Comunicação Audiovisual, observei uma situação que evidenciou esta diferença entre presença física e participação cognitiva. Os

alunos encontravam-se sentados de frente para o professor, numa organização característica de um modelo predominantemente expositivo. Um dos alunos permanecia em silêncio, mantinha uma postura considerada adequada e não manifestava comportamentos disruptivos. No entanto, a sua participação na aprendizagem era reduzida.

Durante cerca de trinta minutos, foram apresentados oralmente conteúdos teóricos relacionados com a estrutura de um projeto. Quando chegou o momento de iniciar a tarefa prática de escrita, o aluno revelou desorientação e dificuldade em transformar as instruções recebidas em ações concretas. A sua presença física não se traduziu, portanto, numa participação efetiva na aprendizagem. A situação demonstrou que a transmissão unidirecional dos conteúdos, quando utilizada isoladamente, pode não ser suficiente para mobilizar os processos cognitivos, criativos e expressivos de todos os alunos.

É neste ponto que a introdução de metodologias ativas, designadamente a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning* — PBL), pode adquirir particular relevância. A construção colaborativa de um *website*, através do diálogo entre professor e aluno, da experimentação prática e da mediação visual imediata, permite modificar a dinâmica pedagógica. Ao substituir a escuta exclusivamente passiva pela manipulação, pelo questionamento e pela tomada de decisões, o aluno passa da condição de espectador para a de participante ativo na sua aprendizagem (Hernández, 2000; Prince, 2004).

Esta alteração não elimina a responsabilidade individual do aluno. Procura, antes, criar condições para que este compreenda os objetivos, identifique as dificuldades e participe na procura de soluções. Quando o diálogo pedagógico se limita à enumeração das razões pelas quais a tarefa não foi realizada, corre-se o risco de manter a situação de bloqueio. A mediação docente deve ajudar o aluno a converter as dificuldades identificadas em etapas concretas de trabalho.

Uma situação observada antes da implementação da UD permite ilustrar esta problemática. Um aluno com dificuldades acentuadas na escrita e na articulação conceptual realizava os projetos de forma predominantemente mecânica, objetiva e pragmática, revelando limitações na produção de textos extensos. Apesar do envolvimento demonstrado e da evolução observada, uma grelha padronizada e

fortemente centrada na expressão escrita não reconhecia plenamente outras evidências relevantes do seu processo de aprendizagem.

Para reduzir este desfasamento, a intervenção docente pode assumir uma função de mediação entre as necessidades do aluno e os objetivos curriculares. Não se trata de eliminar os critérios definidos ou de atribuir classificações sem evidências, mas de diversificar os meios através dos quais essas evidências são recolhidas. Os registos do processo de criação, as versões preliminares, as explicações orais, as decisões tomadas e a capacidade de responder a problemas podem acrescentar informação relevante à avaliação.

A utilização de dispositivos de avaliação autêntica e processual permite, assim, construir uma visão mais ampla das aprendizagens. Estes instrumentos tornam visíveis aspetos que uma grelha centrada exclusivamente no produto escrito ou visual poderá não captar, contribuindo para uma avaliação simultaneamente mais rigorosa, inclusiva e ajustada às características do ensino profissional.

Em síntese, é necessário atribuir uma dimensão reflexiva à avaliação e envolver o aluno na análise do próprio percurso através de práticas de autoavaliação. Ao reconhecer as especificidades do seu processo, o aluno pode tomar consciência não apenas do cumprimento dos objetivos estabelecidos, mas também das competências que efetivamente desenvolveu.

Quando articulada com a avaliação realizada pelo professor, a autoavaliação favorece o desenvolvimento da metacognição e da autorregulação. Este cruzamento de perspetivas pode revelar capacidades que ainda não tinham sido identificadas pelo aluno ou pelo docente, permitindo ajustar as estratégias pedagógicas e orientar as etapas seguintes da aprendizagem.

5. Projetos e Intervenções

O presente capítulo organiza-se em torno da reflexão sobre a prática desenvolvida na Escola Secundária José Falcão (ESJF) e da sua concretização na Unidade Didática (UD). Nele são articuladas as respostas às problemáticas identificadas durante o estágio, em consonância com os objetivos definidos pelo Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV), resultando numa análise retrospetiva da intervenção pedagógica.

O percurso realizado foi marcado pelas deslocações regulares entre Torres Novas e Coimbra e pelo reconhecimento das potencialidades e dificuldades observadas na escola e nas turmas acompanhadas. Estas experiências levaram-me a compreender a importância de abordar questões relacionadas com a inclusão, a participação e a avaliação. A escolha da turma na qual desenvolvi a UD relacionou-se também com o meu percurso anterior enquanto estudante de Belas-Artes e com a experiência vivida durante o primeiro ano do MEAV.

Os dois projetos apresentados neste capítulo constituem uma parte central do trabalho desenvolvido durante o estágio e encontram-se diretamente relacionados com as práticas pedagógicas observadas nas aulas da professora cooperante, Mika. Embora algumas das opções possam parecer inicialmente afastadas entre si, resultaram de um processo consciente de reflexão e articulação. O percurso até à definição da UD não seguiu uma sequência inteiramente linear, mas foi organizado de modo a permitir a compreensão da evolução temporal e conceptual da intervenção. Como referi no capítulo 2, o contacto direto com as turmas do ensino profissional foi determinante para a escolha deste caminho.

Importa acrescentar que o projeto de intervenção não surgiu apenas como uma resposta sustentada nos contributos dos autores consultados. Resultou também da minha experiência, da interpretação das situações observadas e da capacidade de justificar as opções pedagógicas adotadas. A vivência desta práxis ultrapassou a elaboração do relatório, uma vez que a escrita, embora necessária para documentar e analisar o processo, não consegue abranger toda a complexidade da construção da minha identidade docente dentro e fora da instituição escolar.

A intervenção pedagógica centrou-se numa turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Multimédia, na disciplina de Design de Comunicação Audiovisual. Para além das aprendizagens decorrentes da observação, a intervenção articulou diferentes metodologias ativas, nomeadamente a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning*), a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning*), a aprendizagem cooperativa, as dinâmicas de grupo, o trabalho de campo, a ramificação de percursos (*branching*) e a integração intencional de tecnologias digitais interativas.

Os temas explorados centraram-se na imagem, tanto na sua dimensão estética como na sua aplicação aos exercícios previstos no currículo da disciplina. Procurei, simultaneamente, compreender de que forma poderia intervir nesse currículo, ajustando as propostas às características e às necessidades dos alunos. Esta combinação metodológica teve como objetivo sustentar processos de investigação autónoma, proporcionando orientação suficiente para que os alunos pudessem encontrar soluções para os problemas e desenvolver relações de interdependência positiva.

Pretendeu-se diversificar os modos de participação e as formas através das quais as aprendizagens e a progressão dos alunos se tornavam visíveis. Este processo foi considerado necessário tanto dentro como fora da sala de aula. No domínio das Artes Visuais, a intervenção privilegiou tarefas autênticas e evidências processuais, articulando momentos de *feedback* formativo e de autoavaliação. Foram propostos desafios visuais que permitiam aos alunos demonstrar as aprendizagens através da prática artística, sem tornar a memória descritiva extensa na única forma legítima de explicar o projeto.

Esta opção aproxima-se da perspetiva de Eisner (2002), segundo a qual aquilo que os alunos conseguem demonstrar através do fazer artístico pode ser mais revelador do que aquilo que conseguem verbalizar sobre esse processo. Tal não significa excluir a expressão escrita, mas reconhecer que a aprendizagem artística pode ser evidenciada através de diferentes linguagens e formas de comunicação.

A resposta à problemática identificada não passa por separar ou categorizar os alunos com dificuldades, mas por reorganizar as condições de aprendizagem e

diversificar os formatos de avaliação. Os meios orais, visuais, escritos e práticos devem ser entendidos como possibilidades complementares, acessíveis à diversidade existente na sala de aula.

Contudo, as características da turma não constituíram o único fator determinante da escolha. Caso o estágio tivesse decorrido com um grupo que apresentasse outros desafios, a investigação poderia ter seguido um percurso diferente. A orientação do trabalho resultou da observação progressiva dos alunos e da identificação de situações que suscitaram dúvidas e inquietações enquanto docente estagiário.

A turma selecionada integrava alunos com percursos pessoais, familiares, linguísticos e escolares diversificados. Alguns apresentavam dificuldades de comunicação escrita ou de compreensão do português, enquanto outros assumiam responsabilidades familiares significativas. Verificavam-se também diferentes níveis de motivação e distintas formas de relação com a escola e com o curso profissional frequentado.

Estas situações foram abordadas de forma agregada, de modo a salvaguardar a privacidade e a dignidade dos alunos. Foram identificadas através da observação em sala de aula e da participação em quatro reuniões com encarregados de educação. A sua análise levou-me a questionar de que forma a prática pedagógica poderia promover a participação de alunos cuja permanência na escola nem sempre correspondia a uma escolha plenamente assumida ou a um projeto pessoal claramente definido.

A escolha desta turma relacionou-se, portanto, com a necessidade de responder a estes desafios e com a ligação que estabeleci com a disciplina. Esta proximidade despertou memórias do meu percurso no ensino secundário e reforçou o interesse em construir uma intervenção que articulasse experiência pessoal, prática artística e reflexão pedagógica.

Ainda assim, considero que algumas inquietações se manteriam centrais independentemente da turma selecionada, particularmente as questões éticas e inclusivas. Neste contexto, a ética não se limita ao cumprimento abstrato de normas ou princípios. Refere-se também ao modo como as experiências são interpretadas e

às consequências que essa interpretação pode ter para os alunos, para os docentes e para a comunidade educativa.

A inclusão, tal como é entendida neste relatório, não se reduz ao significado genérico da palavra. Diz respeito ao modo como procurei integrar este princípio nas decisões que tomei, nas atividades que concebi e na reflexão que desenvolvi. O desafio consistiu em pensar como poderia envolver cada aluno, considerando as suas características linguísticas, culturais, pessoais e escolares, sem o reduzir às dificuldades identificadas.

Procurei, assim, transformar uma intervenção inicialmente pensada para sujeitos abstratos numa proposta dirigida a um grupo plural e concreto. Esta postura acolheu a incerteza como uma dimensão integrante do conhecimento e da prática docente. Aproxima-se, nesse sentido, da perspetiva de Morin (2005), para quem a incerteza não corresponde a uma ausência de conhecimento, mas constitui uma parte do próprio processo de conhecer. A abertura à incerteza permitiu que as experiências revelassem novos sentidos e aprendizagens antes de serem consolidadas metodologicamente.

A implementação da UD privilegiou o contacto com contextos exteriores à escola e organizou-se em duas fases. A primeira desenvolveu-se em articulação com a Casa da Esquina; a segunda concretizou-se através do projeto colaborativo *Histórias e Estórias Ciganas*, realizado entre a ESJF e a Escola Secundária D. Dinis.

No plano da avaliação, a UD valorizou não apenas o produto final, mas também o percurso desenvolvido pelos alunos. Foram considerados os diálogos entre professor e aluno, as ideias apresentadas oralmente, as experiências e referências mobilizadas, as decisões tomadas e as diferentes fases do processo criativo. Esta opção permitiu reconhecer aprendizagens que alguns alunos conseguiam demonstrar através da prática ou da oralidade, mas que tinham dificuldade em explicar num documento escrito extenso.

A autoavaliação foi também integrada como forma de tornar os alunos mais conscientes do próprio percurso. Pretendeu-se que identificassem as aprendizagens realizadas, as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas e os aspetos a melhorar. Esta dimensão reflexiva contribuiu para que a avaliação fosse entendida

como parte integrante da aprendizagem e não apenas como um momento final de classificação.

A estrutura concebida procurou, deste modo, funcionar como um dispositivo clarificador, capaz de operacionalizar os princípios inclusivos e de traduzir os fundamentos teóricos em práticas de ensino e avaliação. Para esse efeito, foram desenvolvidas atividades diferenciadas e os respetivos guiões de apoio para professores e alunos, posteriormente sistematizados no manual da UD.

Este manual foi concebido para permitir que outros docentes possam implementar a atividade com clareza e intencionalidade pedagógica. Nele são explicitados os objetivos, as etapas, os recursos, os critérios e os instrumentos de avaliação. A sua estrutura não pretende impor um modelo rígido, devendo ser adaptada às características dos alunos e às condições de cada contexto educativo.

Reconhece-se a complexidade inerente à concretização da equidade, uma vez que fatores comportamentais, condições de participação e diferentes níveis de domínio técnico podem influenciar a avaliação final. Contudo, o principal interesse consistiu em compreender como os alunos exploravam a atividade através da investigação e da experimentação. Procurou-se observar de que modo as suas referências artísticas, experiências pessoais e formas de participação contribuíam para o desenvolvimento dos trabalhos e para a construção das aprendizagens.

5.1. Projeto I - Identidade Visual Casa da Esquina

O projeto da Unidade Didática, intitulado *Da identidade ao conceito visual da Casa da Esquina*, foi concebido em articulação com a história, os valores e as características desta instituição. Partiu-se da análise da sua identidade para propor uma nova linguagem gráfica, capaz de representar visualmente a relação entre o espaço, as atividades desenvolvidas e a comunidade.

A escolha da Casa da Esquina não decorreu apenas da sua função enquanto espaço expositivo em Coimbra. A proximidade relativamente à Escola Secundária José Falcão (ESJF) facilitava a realização da visita de estudo e a possibilidade de desenvolver uma colaboração entre as duas instituições. O caráter acolhedor do espaço constituiu igualmente um fator relevante para a proposta pedagógica.

Como o próprio nome sugere, a Casa da Esquina ocupa um edifício de caráter doméstico localizado numa esquina. A sua organização conserva elementos próprios de uma habitação, como quartos, cozinha e instalações sanitárias. Contudo, as antigas divisões foram adaptadas a salas de exposição, escritórios e espaços de trabalho. O edifício distribui-se por três pisos, cujas divisões se encontram, em geral, abertas ao público, com exceção dos ateliês dos artistas situados no último piso.

A Casa da Esquina apresenta-se como um espaço interdisciplinar de intervenção sociocultural, orientado pelos valores da generosidade, da sustentabilidade e da cidadania. Através das suas atividades, procura promover o diálogo, a inclusão e a participação de públicos diversificados, estimulando novas formas de pensar e explorar diferentes realidades culturais, sociais e artísticas. Estas características tornaram o espaço particularmente adequado ao desenvolvimento de uma proposta centrada na identidade visual, no acolhimento e na relação com a comunidade.

Os objetivos de aprendizagem da UD foram consolidados ao longo do estágio e permaneceram em desenvolvimento até à apresentação da proposta final. Inicialmente, a intervenção foi planeada para cinco ou seis tempos letivos. Contudo, a necessidade de aprofundar as diferentes fases do trabalho conduziu ao seu prolongamento para dez tempos letivos. Considero que esta extensão foi necessária para permitir a exploração adequada do processo de análise, conceptualização e concretização gráfica.

Um dos objetivos centrais consistiu em compreender a importância de uma identidade visual coerente para a Casa da Esquina. Numa fase inicial, foi concedido aos alunos tempo para observarem e analisarem detalhadamente o espaço. Alguns aspetos tiveram, posteriormente, de ser sintetizados para permitir o avanço do projeto dentro do calendário disponível. Em diálogo com a professora cooperante, Mika, procurei respeitar o ritmo da turma, identificar as dificuldades dos alunos e acompanhar a progressão dos respetivos percursos.

Foram definidos como objetivos conceptuais e pedagógicos: desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão crítica sobre o design e o espaço envolvente; questionar leituras dicotómicas do território assentes em

relações como natural/artificial, edifício/paisagem, realidade/ficção, estático/dinâmico, experiência/conceito e interioridade/exterioridade; analisar a pluralidade das representações do espaço, considerando as dinâmicas sociais e as relações de poder que nele se manifestam; compreender o espaço como lugar de acolhimento; e distinguir as dimensões interiores e exteriores na sua condição polissémica, reconhecendo os seus aspetos físicos, humanos, sociais, culturais e políticos.

Estes objetivos procuraram estabelecer uma articulação entre a abordagem que pretendia desenvolver e as aprendizagens previstas no currículo da disciplina. A proposta não resultou, assim, da aplicação isolada de uma ideia autoral, mas de uma negociação entre as minhas intenções pedagógicas, as orientações da professora cooperante, as características da turma e os objetivos definidos nos documentos curriculares.

A abordagem foi considerada tanto no projeto *Da identidade ao conceito visual da Casa da Esquina* como no projeto *Histórias e Estórias Ciganas*. Os dois projetos teriam de resultar numa avaliação sumativa capaz de traduzir, numa grelha, os diferentes domínios definidos pelos critérios de avaliação da ESJF. Estes domínios foram articulados com os princípios pedagógicos discutidos entre mim e a professora cooperante.

Dentro de cada domínio existiam critérios transversais, apresentados na grelha de avaliação incluída nos anexos. Esta grelha foi construída a partir dos requisitos da escola e da reflexão pedagógica realizada durante a preparação da UD. Uma vez que os dados de observação podem ser interpretados de forma diferente por cada docente, tornou-se importante desenvolver descritores claros que reduzissem a ambiguidade e orientassem a atribuição das classificações.
Ao conceber a UD, tornou-se necessário cruzar os fundamentos teóricos e práticos explorados nos dois projetos com o modelo de avaliação sumativa em vigor na ESJF. No ano letivo de 2025/2026, a avaliação da disciplina de Design de Comunicação Audiovisual, integrada no 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Multimédia, encontrava-se organizada em quatro domínios principais.

O domínio da Aquisição de Conhecimentos — Saber Científico, Técnico, Tecnológico, Artístico e Ambiental — apresentava uma ponderação de 20% e incidia na apropriação conceptual e na utilização de ferramentas digitais, avaliadas através

de fichas formativas e questionários. O domínio da Capacidade de Concretização — Raciocínio, Resolução de Problemas e Comunicação — correspondia a 30% e valorizava a interpretação, a experimentação, o desenvolvimento prático das propostas e a construção do portefólio individual.

O domínio da Investigação e Comunicação, com uma ponderação de 20%, avaliava a autonomia, a utilização de vocabulário técnico e a partilha de conteúdos em plataformas digitais. Por fim, o domínio do Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal correspondia a 30% e abrangia a organização, o cumprimento dos prazos, a autoavaliação, a heteroavaliação e o trabalho colaborativo.

A operacionalização destes domínios e dos respetivos critérios transversais constituiu um ponto permanente de reflexão e diálogo com a professora cooperante. A subjetividade inerente à interpretação das evidências de aprendizagem pode conduzir a diferentes leituras e influenciar a sua transposição para as classificações finais. Por essa razão, procurou-se construir um referencial comum que clarificasse os critérios e apoiasse decisões avaliativas mais consistentes.

A proposta de criação de uma nova identidade gráfica para a Casa da Esquina permitiu explorar diferentes dimensões da criatividade e diversas formas de pensar o design. Foram colocadas questões relacionadas com aquilo que vemos e com o modo como interpretamos as imagens: o que observamos quando olhamos para um espaço? De que forma a interpretação de um logótipo é condicionada pelas experiências, pelas referências culturais e pelas conceções prévias de cada pessoa?

A atividade incentivou o questionamento dos modos convencionais de representação do espaço e a análise crítica de modelos visuais entendidos como universais. Esta reflexão abrangia tanto o interior como o exterior do edifício, permitindo relacionar as diferentes divisões da Casa da Esquina com as suas funções, experiências, memórias e formas de utilização.

A UD promoveu, deste modo, uma análise crítica do espaço, entendendo-o não apenas como representação do existente, do visível e do físico, mas também como construção simbólica e cultural. O design surgiu como território de inquietação, invenção e transformação do real, funcionando simultaneamente como instrumento de conhecimento e de questionamento.

Pensar a inclusão neste contexto implicou reconhecer que diferentes formas de observar e interpretar o espaço poderiam gerar novas possibilidades de representação. A reformulação da linguagem visual da Casa da Esquina convidava os alunos a questionar a realidade tal como se apresenta, o modo como cada sujeito a perceciona e aquilo em que poderia transformar-se. Estabelecia-se, assim, uma relação entre o visível e o invisível, o objetivo e o subjetivo, o espaço físico e a experiência humana.

A proposta procurou construir uma nova interpretação visual do lugar, simultaneamente criativa, crítica e inclusiva. Os critérios transversais de avaliação acompanharam o processo, não como uma grelha destinada a uniformizar as respostas, mas como um referencial capaz de orientar a análise das aprendizagens adquiridas através dos exercícios.

Durante a visita à Casa da Esquina, uma das conversas incidiu sobre o logótipo existente e sobre a sua capacidade de remeter o observador para as características físicas e simbólicas do espaço. Mais do que uma imagem de marca, a identidade gráfica poderia integrar dimensões afetivas, experiências individuais e diferentes interpretações da instituição. Esta possibilidade tornou-se visível nas propostas finais apresentadas pelos alunos.

A atividade partiu de uma observação atenta do espaço e do questionamento dos pressupostos que condicionam o olhar. Os alunos procuraram identificar novas linhas e abordagens para reformular a identidade existente, investigando alternativas de design com base numa matriz previamente definida. Foram exploradas técnicas analógicas e digitais, incluindo o desenho, os esboços gráficos, a tipografia, o design gráfico e o *web design*, em articulação com os objetivos apresentados no plano de atividades.

A visita guiada permitiu analisar a Casa da Esquina segundo critérios estéticos, funcionais e sociais. Os alunos foram incentivados a observar as rotinas, os hábitos e as formas de utilização do espaço por parte dos artistas e dos públicos. Para estimular uma interpretação metafórica, foram colocadas questões como: a Casa da Esquina pensa? Como se relaciona com os seus públicos? Respira? Dorme? É um espaço de brincadeira? Pode revelar diferentes estados de espírito?

Estas questões procuraram promover a personificação do espaço e ampliar as possibilidades de conceptualização. A proposta consistiu em desenhar uma nova imagem da Casa da Esquina com base no modo como esta age, comunica e se relaciona com a comunidade. Os alunos deveriam produzir uma representação visual dos conceitos metafóricos identificados durante a observação.

A atividade implicava questionar as características do espaço, atribuindo-lhe possíveis qualidades físicas ou psicológicas, e desenvolver um novo logótipo a partir dessa reflexão. As propostas individuais eram posteriormente apresentadas e discutidas em turma, permitindo analisar os significados das representações e justificar as escolhas gráficas realizadas.

Foram exploradas ferramentas digitais e processos analógicos, procurando estabelecer uma relação entre o olhar, o corpo e a interpretação crítica do espaço visitado. Os alunos deveriam também construir analogias entre a organização do edifício, as funções das divisões, as características morfológicas da arquitetura e a localização geográfica da instituição numa esquina.

A análise da organização espacial permitiu construir perceções individuais e coletivas sobre a transição da identidade gráfica existente para uma nova proposta. As diferentes fases de exploração foram registadas através do desenho e de meios digitais, sendo os trabalhos posteriormente submetidos na plataforma Google Classroom.

A proposta incluía ainda a criação de um *website* destinado a apresentar a informação gráfica anteriormente estudada. Pretendia-se proporcionar ao utilizador uma experiência de aproximação à história e à organização da Casa da Esquina, respondendo a questões como: o que é a Casa da Esquina? Como circulamos no seu interior? Como pode a estrutura digital representar a experiência física do espaço?

Neste contexto, foram explicados os princípios fundamentais para a criação de um menu dinâmico e de uma navegação clara. A heurística dos três cliques, apresentada na Figura 6, foi utilizada como referência para refletir sobre a facilidade de acesso à informação e sobre o modo como as decisões de design influenciam a experiência do utilizador.

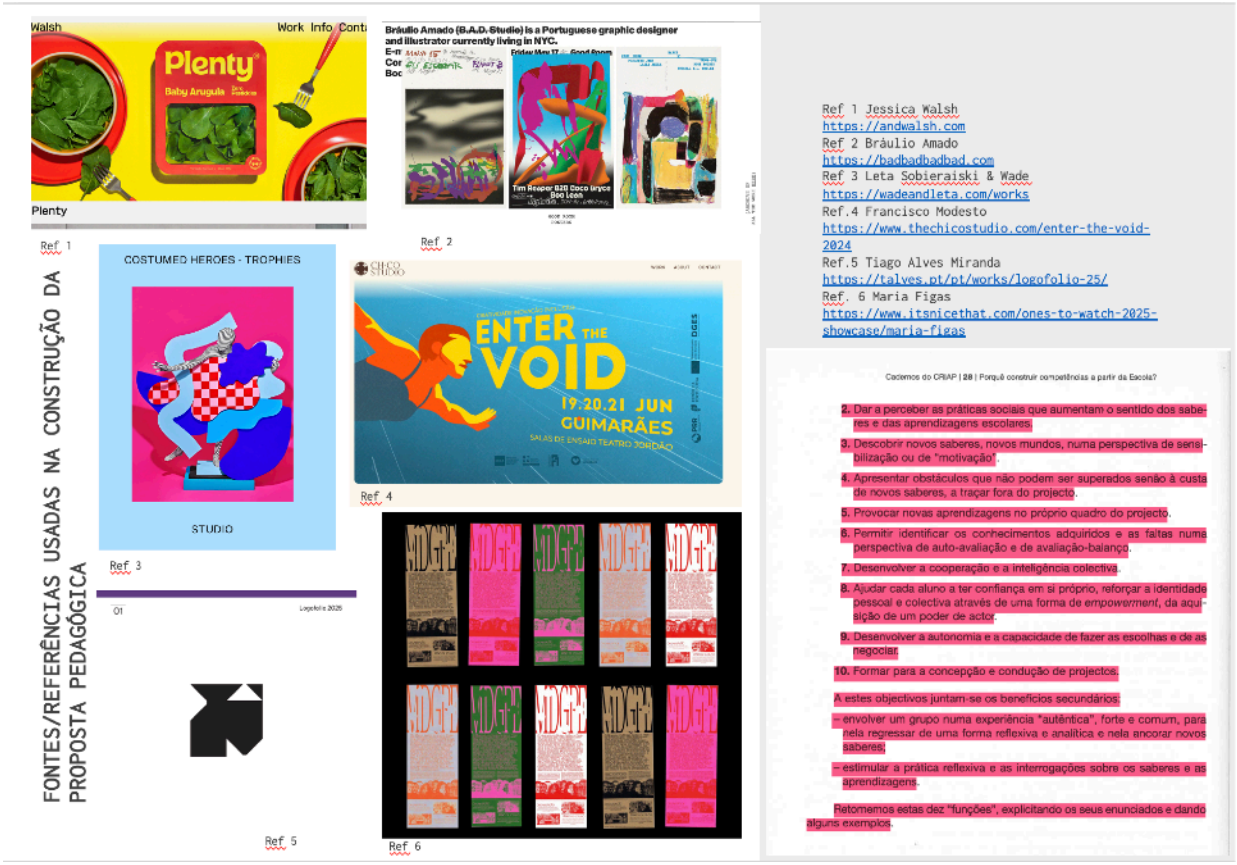


Figura 6— Exemplos de websites dinâmicos para a UD.

Ao longo das sessões, os alunos aplicaram princípios fundamentais do design, nomeadamente a cor, a tipografia e a composição, no desenvolvimento das propostas iniciais. Simultaneamente, consolidaram competências na utilização de ferramentas digitais como o Adobe Illustrator e o Canva. O percurso culminou na apresentação oral das propostas finais, durante a qual articularam a fundamentação conceptual com as soluções visuais desenvolvidas, como demonstram as Figuras 7, 8 e 9.

A opção por utilizar a reformulação de uma identidade gráfica como exercício pedagógico permitiu situar a aprendizagem em dois planos complementares: o produto final e o processo que conduziu à sua realização. A análise das diferentes etapas tornou possível valorizar a pesquisa, os esboços, as experiências, as decisões e as reformulações efetuadas pelos alunos.

Estudos realizados em Portugal têm identificado uma relação negativa entre a frequência do ensino profissional e o acesso ao ensino superior, embora esta conclusão não permita afirmar que todos os alunos destes cursos partilham os

mesmos objetivos ou percursos (Mamede et al., 2015; Ramos, 2017, citados em Henriques, [confirmar ano], p. 9). Estes dados deverão ser interpretados considerando a diversidade de expectativas académicas e profissionais dos alunos. Neste contexto, uma abordagem prática e baseada em projetos pode proporcionar formas alternativas de apropriação e demonstração do conhecimento. Esta possibilidade assume particular relevância para alunos que encontram barreiras em metodologias exclusivamente teóricas, expositivas ou centradas na expressão escrita.

A reflexão sobre a aplicação prática das competências no ensino profissional relaciona-se também com questões de equidade e justiça social. Quando articulado com situações autênticas e contextos próximos da realidade, o conhecimento pode adquirir maior significado para os alunos, contribuindo para prevenir a desmotivação e o insucesso escolar.

Esta reorganização da prática didática apresenta implicações diretas na concretização da inclusão. Um ensino apoiado na exploração sensorial, no trabalho de projeto e na aplicabilidade profissional evidencia as limitações dos instrumentos padronizados quando estes são utilizados como meios exclusivos de avaliação. Torna-se, por isso, necessário articular critérios comuns com diferentes formas de recolher e interpretar as evidências de aprendizagem.

Em síntese, a UD *Da identidade ao conceito visual da Casa da Esquina* demonstra como o trabalho de projeto, ao articular a experimentação gráfica com a dimensão prática do ensino profissional, pode contribuir para a equidade e a inclusão. Ao aproximar a avaliação de um paradigma de avaliação autêntica (Fernandes, 2021), o processo pedagógico passa a reconhecer os diferentes ritmos, percursos e linguagens expressivas dos alunos.

A avaliação deixa, assim, de funcionar apenas como um instrumento de classificação final e assume-se como um dispositivo contínuo de apoio à aprendizagem. Neste processo, a criação artística, a reflexão, o desenvolvimento técnico e a procura de justiça educativa articulam-se como dimensões interdependentes da intervenção pedagógica.



Figura 7 — Logo casa da esquina



Figura 8 — Logo casa da esquina



Figura 9— Logo casa da esquina

5.2. Projeto II - Histórias e Estórias Ciganas

Antes de mais, considero fundamental dar visibilidade ao projeto colaborativo Histórias & Estórias Ciganas, desenvolvido entre a Escola Secundária José Falcão (ESJF), a Escola Secundária D. Dinis (ESDD) e o Anozero'26 — Bienal de Coimbra. Embora este trabalho tenha sido integrado na Unidade Didática (UD), a colaboração entre as duas escolas já se encontrava prevista antes do início da minha intervenção. Existia a intenção de desenvolver um projeto sobre inclusão que aproximasse alunos ciganos e não ciganos, mas ainda não tinham sido definidos o suporte artístico nem a metodologia de trabalho.

Neste contexto, a utilização da fotografia analógica como dispositivo de mediação, bem como a conceção das respetivas atividades práticas, resultou do trabalho desenvolvido por mim e pela professora cooperante, Mika. A proposta fotográfica permitiu conferir uma estrutura concreta ao projeto e criar condições para que os alunos observassem, interpretassem e representassem as relações estabelecidas entre as duas comunidades escolares.

Participaram no projeto a turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Multimédia da ESJF e turmas dos 10.º e 11.º anos do mesmo curso da ESDD. Para fundamentar a abordagem, recorreu-se ao trabalho da realizadora Leonor Teles, particularmente ao filme Balada de um Batráquio (2016). A obra constitui uma referência relevante para a desconstrução de estigmas, mobilizando o gesto artístico para questionar preconceitos e promover uma reflexão crítica sobre a discriminação da comunidade cigana em Portugal.

No filme, Leonor Teles utiliza a imagem e a ação performativa para confrontar o espetador com o «sapo de loiça», objeto tradicionalmente colocado à entrada de alguns estabelecimentos como forma de afastar pessoas ciganas. Partindo desta referência, procurei que os alunos utilizassem a fotografia para questionar as suas próprias perspetivas sobre o outro, reconhecendo que o olhar é condicionado por experiências, representações sociais e preconceitos construídos.

A possibilidade de trabalhar no laboratório fotográfico despertou o meu interesse desde a primeira visita à escola. Durante a observação de uma aula de Oficina de Artes, orientada pelo professor Paulo Pereira, percebi que o espaço mantinha

condições operacionais para acolher um projeto antes do início das obras de remodelação da escola.

Embora não tenha sido inicialmente concebida como o eixo principal da UD, a colaboração interescolar revelou-se complementar e coerente com as restantes atividades. A prática laboratorial acabou por assumir um papel relevante na conclusão do estágio pedagógico, articulando criação artística, mediação cultural e inclusão social através da experiência prática. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de escola como espaço vivo de aprendizagem, participação e intervenção comunitária (Canário, 2005).

O projeto Histórias & Estórias Ciganas partiu da análise das relações estabelecidas no espaço escolar, incidindo sobre dimensões como a presença, a escala, a perceção e a dimensão corporal do olhar. Embora frequentemente permaneçam implícitos, estes elementos influenciam o modo como cada pessoa ocupa, interpreta e se relaciona com os espaços e com os outros.

Através das atividades propostas, procurou-se investigar a relação dos participantes com os ambientes escolar, comunitário e institucional, abordando experiências de pertença, desconforto, distanciamento ou desvinculação. No plano prático, o projeto recorreu a ações performativas e exercícios fotográficos destinados a estimular a sensibilidade, a atenção e a interação com o espaço público.

Os participantes utilizaram o corpo como unidade de medida para explorar relações de escala, observaram as distâncias entre pessoas e objetos e construíram uma cartografia corporal baseada em memórias afetivas, posturas e gestos do quotidiano. Estas experiências foram posteriormente traduzidas em registos fotográficos, permitindo transformar sensações, relações e movimentos em imagens.

As principais finalidades do projeto centraram-se na consciencialização para a diversidade cultural e na ativação da perceção da escala, da proximidade e das relações afetivas estabelecidas entre o espaço e os participantes. Pretendeu-se igualmente recorrer a objetos e situações que desencadeassem respostas sensoriais e ações, permitindo identificar dinâmicas e experiências que nem sempre se tornam visíveis no quotidiano escolar.

Para a concretização das atividades, foram mobilizados diferentes recursos, nomeadamente o corpo, os espaços escolares e comunitários, textos literários, filmes e câmaras fotográficas analógicas. A diversidade dos meios utilizados permitiu articular a reflexão conceptual com a experiência sensorial, corporal e visual.

Na primeira etapa, estabeleceram-se as ligações entre as duas comunidades escolares, com o objetivo de construir relações de confiança e definir prioridades comuns. No âmbito desta aproximação, os alunos da ESJF deslocaram-se à ESDD para participar numa atividade de integração.

Durante este primeiro encontro, os alunos da ESJF realizaram uma apresentação dirigida aos colegas da ESDD. Foram exibidos dois filmes de Leonor Teles. O primeiro, Balada de um Batráquio, foi seguido de um debate no qual os alunos partilharam interpretações e impressões sobre a obra. Posteriormente, foi projetada a curta-metragem Rhoma Acans, cuja narrativa acompanha o quotidiano de uma família constituída por um pai cigano e uma mãe não cigana, suscitando uma reflexão sobre identidade, relações familiares e transformação das tradições.

Após a visualização e a discussão dos filmes, o grupo reuniu-se numa sala ampla para realizar uma dinâmica de integração. O desafio consistia em fotografar a perceção do outro, convidando cada participante a refletir sobre o modo como observa e representa alguém proveniente de outro contexto escolar ou sociocultural.

A atividade originou a partilha de perspetivas relevantes por parte dos alunos da ESDD e deu início a questões que seriam aprofundadas nas etapas seguintes. Esta interação esteve na origem do trabalho fotográfico posteriormente apresentado no Mosteiro de Santa Clara-a-Nova e no Teatro Académico de Gil Vicente (TAGV).

Na segunda etapa, os alunos da ESJF visitaram os Campos do Bolão, aprofundando o contacto com o território e com os jovens que nele residiam. A atividade permitiu questionar algumas barreiras e representações previamente construídas. À chegada, observei que os alunos da ESJF se mostravam reservados perante um espaço que desconheciam e ao qual estavam associados diferentes estigmas sociais.

Contudo, o encontro transformou-se num processo de aprendizagem partilhada. O grupo foi recebido pela Associação Trampolim e por jovens moradores

que frequentavam a ESDD. A professora cooperante preparou dinâmicas de apresentação e quebra-gelo, com o objetivo de facilitar a interação e criar um ambiente de confiança entre os participantes.

Posteriormente, foram disponibilizadas duas câmaras fotográficas analógicas de 35 mm. Após uma breve explicação sobre o funcionamento e o manuseamento dos equipamentos, foi apresentado o desafio: os jovens deveriam dar a conhecer o bairro através do próprio olhar. Esta orientação permitiu que deixassem de ser apenas objetos de representação e assumissem o papel de autores das imagens produzidas sobre o seu território.

A fotografia analógica introduziu uma dimensão particular na experiência, uma vez que não permitia visualizar imediatamente as imagens captadas. A espera pela revelação gerou curiosidade, expectativa e surpresa. Para vários participantes, tratou-se do primeiro contacto com este meio fotográfico, circunstância que contribuiu para o entusiasmo demonstrado durante a atividade.

A terceira etapa correspondeu à visita ao Bairro do Ingote, desenvolvida em estreita articulação com a Associação Trampolim E8G. O objetivo principal consistiu em aproximar alunos ciganos e não ciganos provenientes de diferentes contextos escolares, criando condições para a partilha de experiências e para o reconhecimento da igualdade de direitos, sem apagar as diferenças culturais existentes. Esta orientação aproxima-se dos princípios da educação intercultural, entendida como um processo de reconhecimento da diversidade e de construção de relações assentes na igualdade e no diálogo (Cortesão & Gurvitch, 2001).

Após a conclusão destas etapas, os alunos do 11.º ano da ESJF, com quem trabalhei ao longo do estágio, participaram na revelação dos rolos fotográficos de 35 mm e na impressão das imagens em papel fotográfico. O trabalho decorreu no laboratório da escola e implicou o cumprimento rigoroso das diferentes fases técnicas.

A revelação e a impressão constituíram processos demorados e exigentes, nos quais a concentração, a paciência e a cooperação se revelaram fundamentais. Fiquei particularmente impressionado com o entusiasmo e a dedicação demonstrados pelos alunos. A imagem apresentada na figura seguinte documenta a

realização de uma prova de tempo de exposição para determinar as condições adequadas de impressão.

Durante uma das dinâmicas realizadas na ESDD, apercebi-me de que alguns dos meus interesses gastronómicos e musicais coincidiam com os de vários jovens ciganos. Partilhávamos, por exemplo, o gosto pelo hip-hop e pela feijoada. Embora se tratasse de elementos quotidianos, esta descoberta permitiu reconhecer pontos de proximidade que contrariavam uma perceção inicial centrada nas diferenças.

A experiência demonstrou que o diálogo e a vivência partilhada podem tornar visíveis referências comuns e contribuir para a construção de relações de empatia. Esta constatação aproxima-se da perspetiva de Freire (1987), segundo a qual a educação constitui um ato dialógico, no qual o conhecimento é construído na relação com o outro.

No decorrer das atividades, os alunos da ESDD fotografaram os colegas da ESJF com câmaras de 35 mm e película a preto e branco, tendo os alunos da ESJF realizado o mesmo exercício. A reciprocidade permitiu que cada participante ocupasse alternadamente as posições de observador e de pessoa observada.

A impossibilidade de visualizar imediatamente as fotografias introduziu uma dimensão de expectativa no ato de olhar e de ser olhado. A câmara funcionou não apenas como instrumento técnico, mas também como dispositivo de mediação e desaceleração do olhar. Cada fotografia exigia atenção, proximidade e uma decisão consciente, transformando a experiência estética num processo de reflexão e descoberta mútua (Dewey, 2010).

A relevância da experiência tornou-se novamente evidente durante a atividade realizada no âmbito do Anozero'26 — Bienal de Coimbra. Os alunos da ESDD voltaram a demonstrar entusiasmo em fotografar e ser fotografados, tendo partilhado apreciações positivas sobre o processo e sobre a oportunidade de participar no projeto.

A apresentação pública do trabalho foi divulgada pelo Diário de Coimbra nos seguintes termos: «O Mosteiro de Santa Clara-a-Nova recebe amanhã, entre as 15h00 e as 17h00, "Histórias & Estórias Ciganas", uma iniciativa integrada no Programa Educativo do Anozero'26 — Bienal de Coimbra, desenvolvida por Maria do Carmo de Almeida e Carla Ribeiro, em colaboração com a Escola Secundária

Dom Dinis e a Escola Secundária José Falcão, cujos alunos vão desconstruir "histórias e estórias ciganas" na contemporaneidade, através de momentos de partilha, conversa e apresentação de materiais produzidos ao longo do projeto. A atividade nasce de um projeto colaborativo entre escolas que procura criar aproximações entre estudantes ciganos e não ciganos, valorizando a cultura cigana, as suas histórias, tradições e formas de transmissão oral. Mais do que um resultado final, o projeto afirma-se como um processo contínuo de aproximação, escuta e construção coletiva, procurando criar "recetividade de quem não é cigano" e reforçar o sentimento de pertença dos jovens ciganos no espaço escolar.»
(Diário de Coimbra, s/p)

A sequência visual apresentada de seguida documenta os resultados obtidos no âmbito deste projeto, reunindo um conjunto de fotografias integralmente produzido pelos alunos. As imagens refletem os diferentes encontros, os territórios percorridos e as relações estabelecidas ao longo das atividades.

A fase de revelação analógica foi acompanhada e orientada por mim, em colaboração com a professora cooperante, nas instalações da ESJF. Este acompanhamento incluiu a preparação dos materiais, a explicação dos procedimentos técnicos, a utilização dos químicos e a realização das provas de exposição e das impressões finais.

A conceção da componente fotográfica, a execução das atividades e o acompanhamento laboratorial decorreram sob a nossa coordenação pedagógica conjunta. Procurou-se assegurar a articulação entre as orientações conceptuais do exercício, os procedimentos técnicos e a autonomia criativa demonstrada pelos alunos.

Mais do que produzir um conjunto final de fotografias, o projeto permitiu construir um processo de aproximação, escuta e participação. A imagem funcionou como um território comum através do qual os alunos puderam observar, representar e questionar as relações com os colegas, com os espaços e com as comunidades envolvidas.



Figura 9 — digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”



Figura 10 — digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”



Figura 11 — digitalização de película 35mm do projeto "Histórias e Estórias Ciganas"



Figura 12 — digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”



Figura 13 — digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”



Figura 14 — digitalização de película 35mm do projeto “Histórias e Estórias Ciganas”

6. Considerações Finais

A elaboração deste relatório reúne as dimensões mais relevantes do meu percurso enquanto docente estagiário, sendo impraticável detalhar todas as experiências vivenciadas. Selecionaram-se, assim, as evidências e reflexões que conferem fundamentação e corpo a este trabalho. A Unidade Didática (UD) e o desenvolvimento do projeto fotográfico permitiram que uma intuição pedagógica inicial ganhasse escala. Conseguiu-se, desta forma, articular a dimensão técnica do ensino da multimédia com uma preocupação efetiva quanto à inclusão e ao impacto social na escola, sem negligenciar a avaliação — eixo determinante para a continuidade e sucesso do percurso escolar dos estudantes.

Concluído o estágio pedagógico, um olhar retrospetivo revela de forma inequívoca a transformação da minha concetualização sobre o ensino. Aprendi que diferenciar o processo pedagógico e adaptar estratégias não constituem abstrações teóricas: decorrem do conhecimento efetivo de cada estudante, das suas rotinas e do seu contexto sociocultural. Durante o conceção da UD, ficou patente a desadequação de um programa rígido ou da replicação padronizada de aulas em turmas distintas, mesmo quando partilhavam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade.

Por essa razão, estruturou-se uma UD flexível e recetiva a múltiplos itinerários de aprendizagem. Se num determinado grupo de alunos o ponto de partida ideal envolveu exposições multimédia, noutra turma a apreensão de conteúdos ocorreu de forma mais fluida através de suportes de vídeo, tarefas práticas ou dinâmicas interativas (quizzes). Esta leitura diagnóstica do espaço da aula não resultou do acaso: foi consolidada no contacto quotidiano com a professora cooperante Mika e sustentada pelo registo sistemático no "caderno verde» de acompanhamento.

A adaptação dos conteúdos ao ritmo da turma afirmou-se não como um recurso de emergência, mas como a via mais equitativa para assegurar o acesso de todos à aprendizagem. Simultaneamente, a iniciativa de diálogo intercultural entre estudantes ciganos e não ciganos evidenciou o potencial da arte: quando a fotografia transcende o plano conceptual e se articula com as vivências dos jovens,

transforma-se num espaço de encontro e de reconhecimento da alteridade. Esta abordagem encontra-se alinhada com as perspetivas de Perrenoud (2001) e da UNESCO (2024), segundo as quais o ato de ensinar exige capacidade de adaptação à imprevisibilidade, convertendo os desafios do quotidiano em momentos significativos de aprendizagem.

Em síntese, a principal conclusão retirada da conceção e da implementação desta Unidade Didática é a de que reconfigurar as práticas de ensino não equivale a reduzir o nível de exigência, mas antes a humanizar a escola. Tal implica abandonar a lógica de uniformização criticada por Alarcão (2016) e valorizar a relação pedagógica, a proximidade com as famílias e o trabalho de projeto. Apenas através desta capacidade de adaptação contínua será possível transformar a permanência na sala de aula numa experiência plena de significado e numa práxis de cidadania conducente ao sucesso educativo.

Deste modo, a sala de aula constituiu-se como um laboratório de experimentação, criação e debate, no qual o erro e a tentativa se integraram, de forma dinâmica, no processo de aprendizagem. Posteriormente, no espaço de trabalho do Grupo 600 da ESJF, a partilha constante com a professora Mika permitiu-me aprofundar estas reflexões, através de um processo de mentoria e de cooperação mútua que se revelou determinante para o meu crescimento enquanto docente. Resta-me, assim, encerrar este percurso com uma palavra de profundo reconhecimento: obrigado

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Alarcão, I. (2016). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), 49–83.

Berger, J. (2018). *Modos de ver* (J. L. Rosa, Trad.). Antígona. (Obra original publicada em 1972).

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Casa da Esquina. (s.d.). *Casa da Esquina*. Consultado em de outubro de 2026, de https://www.casadaesquina.pt/

Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgin, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education, 128*(3), 389–415. https://doi.org/10.1086/719121

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (Eds.). (2014). Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning. Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/9781119210863

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República: 1.ª série*, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-103785776

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República: 1.ª série*, n.º 79. [https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866]

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. Almedina. (Obra original publicada em 1916)

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência* (V. Ribeiro, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

Diário de Coimbra. (2026, 14 de maio). Histórias & Estórias Ciganas em Santa Clara. *Diário de Coimbra*. https://www.diariocoimbra.pt/2026/05/14/historias-estorias-ciganas-em-santa-clara/

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Visual*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf]

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2019). *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior: 2016/17–2017/18*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657c91dbf5246312f70eaa27

Direção Regional da Educação e Administração Educativa. (2023). *Educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais. https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2023/10/Manual-de-Apoio-Educacao-Inclusiva_-ATUALIZADO_25out23.pdf

Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?* Margem da Palavra.

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

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

Escola Secundária José Falcão. (2021). *Projeto educativo 2021–2025* [Documento institucional].

Escola Secundária José Falcão. (2024a). *Plano anual de atividades 2024/2025* [Documento institucional].

Escola Secundária José Falcão. (2024b). *Projeto educativo 2024–2027* [Documento institucional].

Escola Secundária José Falcão. (2025). *Plano anual de atividades 2025/2026* [Documento institucional].

Escola Secundária José Falcão. (s.d.). *Projeto de intervenção estratégica* [Documento institucional].

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas. Texto Editores.

Fernandes, D. (2019). *Para uma teoria da avaliação formativa no domínio das aprendizagens*. Conselho Nacional de Educação.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica em contexto escolar: Textos selecionados*. Conselho Nacional de Educação.

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

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.

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

Gross, K. (2021). Visual arts education as a conduit for inclusion, agency, and community belonging for students with disabilities. *International Journal of Art & Design Education, 40*(2), 345–359.

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artmed.

Hirschhorn, T. (2013). *Critical laboratory: The writings of Thomas Hirschhorn* (L. Lee, Ed.). MIT Press.

Infopédia. (s.d.). Inclusão. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Recuperado em 5 de outubro de 2026, de https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclus%C3%A3o

Kurosawa, A. (Realizador). (1990). *Sonhos* [Filme]. Warner Bros.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República: 1.ª série*, n.º 166. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-85-166

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/sites/default/files/recursos/documentos/perfildosalunos.pdf

Messiou, K., & Lowe, A. (2025). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. *Educational Action Research, 33*(2), 274–289. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298418

Mitchell, W. J. T. (2005). There are no visual media. *Journal of Visual Culture, 4*(2), 257–266. https://doi.org/10.1177/1470412905054673

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Bacich & L. Moran (Orgs.), *Aplicações de metodologias ativas em diferentes contextos* (pp. 15–33). Penso.

Morin, E. (2005). *Ciência com consciência* (9.ª ed.). Bertrand Brasil.

OECD. (2010). *Learning for jobs: Synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264087460-en

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza: Saberes e competências em uma profissão complexa* (L. M. R. da Silva, Trad.; 2.ª ed.). Artmed. (Obra original publicada em 1999)

Portaria n.º 241/2010, de 31 de março. (2010). *Diário da República: 2.ª série*, n.º 63. [ACRESCENTAR O URL DO DIÁRIO DA REPÚBLICA]

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2017). *Conceção e desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens e cultura visual: Desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar em Revista*, (27), 203–219.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Edições Afrontamento.

Teles, L. (Realizadora). (2012). *Rhoma Acans* [Filme]. Escola Superior de Teatro e Cinema.

Teles, L. (Realizadora). (2016). *Balada de um batráquio* [Filme]. Uma Pedra no Sapato.

Tourinho, I., & Martins, R. (Orgs.). (2011). *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos*. Editora UFSM.

UNESCO. (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e quadro de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. UNESCO.

UNESCO. (2024a). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.

UNESCO. (2024b). *UNESCO framework for https://doi.org/10.18356/9789231006555*

Universidade de Coimbra. (s.d.). *Escola Secundária José Falcão*. https://www.uc.pt/person/universcidade/univercidade/urbanidade/escola-secundaria-de-jose-falcao/

8. Anexo

Anexo 1 - Tabela de avaliação ESJF

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Curso Profissional - Técnico de Multimédia
Ano Letivo 2025/2026

Disciplina: **Design, Comunicação e Audiovisuais**

Ano/turma 11º TM24

MÓDULO	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO	DURAÇÃO
UFCD 9957 Design de Multimédia	**Conceitos gerais de design e composição gráfica** **Ergonomia de ecrã** **Otimização de conteúdos para os diversos suportes** **Interface** Design Metáforas **Design centrado no utilizador** Layout Hierarquias visuais Importância da grelha Movimento e o ritmo na composição Consistência Equilíbrio Dimensões Tipologia **Conceção de um produto multimédia**	Reconhecer a importância da função do design multimédia. Caracterizar o processo de desenvolvimento de um produto multimédia. Conceber layouts para aplicações multimédia interativas avançadas. Aplicar os princípios básicos de design na conceção de um produto multimédia.	Apresentação de powerpoints sobre os respetivos conteúdos. Visualização de imagens exemplificativas. Recolha e análise de exemplos. Realização orientada de exercícios práticos / Realização de trabalhos em equipas. (Possibilidade de realização de trabalhos no âmbito do projeto de Cidadania e Desenvolvimento da turma) Eventual realização de ficha de teórica sobre os conteúdos abordados.	• Aquisição de conhecimentos – 20 % • Capacidade de concretização – 30 % • Investigação e comunicação – 20 % • Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal - 30%	50 horas (60 tempos)

Cofinanciado pela União Europeia

Anexo 2 - fixa síntese de avaliação ESJF

Ficha Síntese - Ano Letivo 2025-2026

Ano 11º TM - DCA			**Disciplina: Design, Comunicação e Audiovisuais: Design de Multimédia**			
Professor/a: Maria do Carmo - Micael Ferreira			**Data: 16/ 11/2024**			
Critérios Transversais		**Domínio 1** **Saber Científico, Técnico, Tecnológico, Artístico e Ambiental**	**Domínio 2** **Raciocínio, Resolução de Problemas e Comunicação**	**Domínio 3** **Investigação e Comunicação**	**Domínio 4** **Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal**	**Média**
		Aquisição de conhecimentos Apropriação e Reflexão. Utilização de ferramentas para a concretização de tarefas.Questionários, utilização das ferramentas digitais, fichas formativas.	Capacidade de concretização Interpretação, Experimentação e Criação. Realização de fichas práticas. Realização de propostas de trabalho Resolução de fichas de trabalho. Trabalhos concretizados. Portefólio individual.	Curiosidade, autonomia, espírito interventivo. Apropriação e utilização de vocabulário técnico.Investigação e partilha de ferramentas, técnicas e inovações.Registos de partilha de informação nas plataformas digitais.	Organização, cumprimento de prazos. Relacionamento interpessoal, espírito colaborativo, cumprimento de regras.Questionamento oral Autoavaliação e heteroavaliaçãoFormulários de autoavaliação e/ou heteroavaliação. Momentos de interação. Registos de observação.	
Domínios Específicos de Avaliação da Disciplina		Aquisição de conhecimentos	Capacidade de concretização	Investigação e comunicação	Comportamento	
Ponderação		**20%**	**30%**	**20%**	**30%**	
Alunos						
1	André Antunes					**0**
2	Lia Antunes					**0**
3	Diogo Cavaco					**0**
4	Zeenah Henriques					**0**
5	Matias Jesus					**0**
6	Telmo Melo Neves					**0**
7	Rodrigo Osório					**0**
8	Tiago Alexandre Pereira					**0**
9	João Maria Pinto Santos					**0**
10	Ruben Simões					**0**
11						**0**

Anexo 3 - Planificação UD

PLANO DE ATIVIDADES – DESIGN DE MULTIMÉDIA (11.º ANO)

Tema: Criação de nova imagem para a “Casa da Esquina”

AULAS 1 a 5 — “Da Identidade ao Conceito Visual da casa da esquina”

— Duração: 250 minutos

Objetivos

- Compreender a importância da identidade visual e da comunicação visual coerente da casa da esquina.
- Analisar a caso da “Casa da Esquina” e definir uma nova linguagem gráfica enquadrada na sua história.
- Aplicar princípios básicos de design (cor, tipografia, composição) em propostas iniciais.
- Desenvolver competências no uso de ferramentas digitais (Adobe Illustrator, Canva, etc.).
- Apresentação oral das propostas finais.

Avaliação Formativa

- Aquisição de conhecimentos – 20 %

- Capacidade de concretização – 30 %
- Investigação e comunicação – 20 %
- Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal - 30%

Atividades

Tempo	Atividade	Descrição	Recursos
30 min	Introdução e contextualização	Apresentar a Casa da Esquina e discutir o papel da imagem e da comunicação.	Projetor / PowerPoint Conversa direta com os alunos
30 min	Análise visual	Os alunos analisam a identidade atual e fazem uma lista de pontos fortes e fracos.	Computador, internet
60 min	Brainstorming em grupo 3 alunos máximo	Criar um moodboard digital com referências visuais.	Computador
60 min	Concepção de estudos práticos e gráficos	Criar esboços digitais do novo logótipo e elementos gráficos.	Illustrator / Canva
60min	Apresentação rápida (pitch)	Cada grupo apresenta a sua proposta em 10 minutos. Feedback rápido.	Projetor
20min	Síntese e tarefas	Reflexão e atribuição da concepção do projeto	-

Anexo 4 - Planificação Da Unidade Didática

IDENTIDADE LOGO

SINOPSE

A abordagem proposta em uma nova identidade gráfica para a casa da esquina permite-nos rastrear, explorar e analisar as variadas dimensões da visualidade, da criatividade e das formas como se pensa o Design. O que vemos quando olhamos? De que modo interpretar um novo logo é uma construção cultural determinada pelas nossas noções preconcebidas da realidade? Incita-se ao questionamento dos modos de representação convencional do espaço (planos, secções, axonometrias e perspetivas), conduzindo à crítica acerca da reprodução de modelos de conduta universais e das específicas formas ocidentais de ver o mundo. Isto de uma forma interior e exterior, e poder associar-se as diferentes salas já existentes a toda esta realidade.
Desconstruir, observação, e pensar o espaço enquanto representação da sua permanência e representação do existente, do visível e físico. O Design como lugar de inquietação, invenção e transfiguração do real, como instrumento de conhecimento e de interrogação. Gera-se a oportunidade para formulação de hipóteses ficcionadas sobre o espaço de exposições, questionando-se sobre a realidade como ele é , como o sujeito a vê e sobre como poderia ser. Procurar o que é visível e invisível.

RECURSOS UTILIZADOS

- Olhar
- Adobe Illustrator
- Espaços "casa da esquina"
- Imagens de obras de arte(referências)
- Telemóvel
- Outros materiais a selecionar

CARATERÍSTICAS DA SITUAÇÃO/PROBLEMA

Pretende-se desmontar uma nova versão, desenraizada e criativa do lugar, um olhar clínico. A partir de uma observação atenta do espaço, desconstruindo o preconceitos do olhar, procura-se novas linhas, abordagens na reformulação do que já existe. Investigam-se alternativas para o Design propondo abordagens que se debruçam sobre uma matriz a já existente e explora-se a técnica digital.(tipos de letra, esboços gráficos)

INTENCIONALIDADE/ FINALIDADES

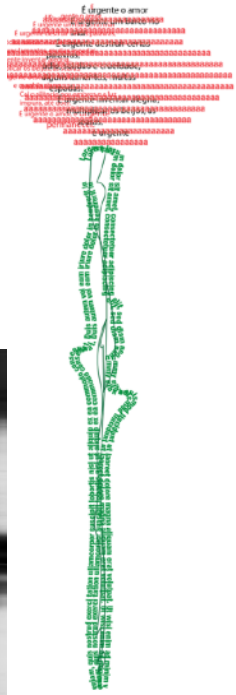
- Desenvolver as capacidades de observação, interpretação e interrogação sobre o que se observa e o design.
- Desmontar lógicas dicotómicas de interpretação do lugar baseadas nos binómios : natural/ artificial, edifício/ paisagem, realidade/ ficção, estático/ dinâmico, experiência/ conceito, interioridade/ exterioridade.
- Refletir sobre a pluralidade de visões e sobre os modos como podemos olhar e desocultar as tensões, as dinâmicas de poder e complexidades do espaço enquanto.
- Diferenciar espaço interior e exterior enquanto espaço polissémico que agrega dimensões físicas, humanas , sociais , culturais e políticas.

Anexo 5 - proposta de trabalho para uma aula de DCA

Micael de Sousa Ferreira

como me vês | como me vejo

AUTORETRATO



A partir da visualização do documentário Entre Imagens sobre o trabalho artístico de José Luiz Neto, interpretar e criar um auto retrato. Não ter medo de utilizar a FOTOGRAFIA!!! Não é necessário recorrer a imagens em frente ao espelho… O **objetivo** é que sejam criativos, que consigam interpretar o desafio num modelo de "eu vejo-me assim" ou " é assim que me descrevo". BOA SORTE E SEJAM CRIATIVOS



https://www.rtp.pt/play/p11837/e697790/entre-imagens

Como suporte está o link do vídeo na descrição da imagem acima apresentada.

Colocar a imagem na classroom;

Apresentação oral em aula do processo criativo para obtenção da imagem apresentada.

Criação de cravo para a exposição "escritos de abril "

1



Anexo 6 - Visita ao espaço de exposição “cassa da esquina”



Anexo 7 - Criação do cartaz para a exposição “estado novo”, colaboração com o núcleo de estagiários de História

