



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

MILENE ROSA DA  
SILVA SANTANA

**ARTMAKER – UMA ABORDAGEM  
INTEGRADA DA ARTE E DO  
MOVIMENTO MAKER NA  
EDUCAÇÃO**

Relatório de Dissertação do Mestrado em  
Educação, Práticas Artísticas e Inclusão

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Carla Cibebe Fiel de  
Vasconcelos Figueiredo

Dezembro/2025

MILENE ROSA DA  
SILVA SANTANA

**ARTMAKER – UMA ABORDAGEM  
INTEGRADA DA ARTE E DO  
MOVIMENTO MAKER NA  
EDUCAÇÃO**

**JÚRI**

*Presidente:* Professor Doutor António Ângelo  
Vasconcelos, Escola Superior de Educação, Instituto  
Politécnico de Setúbal

*Orientador:* Professora Doutora Carla Cibebe Fiel de  
Vasconcelos Figueiredo, Escola Superior de  
Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes,  
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico  
de Setúbal

Dezembro/2025

“A principal meta da educação é criar Homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

Jean Piaget

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Scott, cujo exemplo de resiliência, coragem e amor me ensinou a lutar e a nunca desistir — uma lição que guardarei para sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pelo apoio incondicional, pela força e pela motivação constante que tornaram possível abraçar este desafio académico.

Agradeço, de forma muito especial, à minha equipa de trabalho, pela compreensão, pelo incentivo e pela ajuda prestada ao longo deste percurso, destacando, em particular, a disponibilidade, o apoio e a generosidade das chefias.

Agradeço igualmente ao Instituto Politécnico de Setúbal, em particular à Escola Superior de Educação que me acolheu novamente e me permitiu continuar a investir no meu percurso académico, sentindo-me sempre em “casa”.

Deixo um agradecimento muito especial à minha orientadora, pela partilha generosa de conhecimento, pelo encorajamento constante e por acreditar em mim. A sua disponibilidade, rigor científico e sugestões sempre construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, constituindo um exemplo de dedicação e profissionalismo que muito me inspirou.

Por fim, quero agradecer à turma que participou no meu estudo, bem como às respetivas docentes, pela abertura, pela disponibilidade e pela colaboração ao longo desta investigação. Agradeço igualmente à Direção da escola, por autorizar e viabilizar este trabalho.

## RESUMO

Este estudo, intitulado “*ArtMaker* – Uma abordagem integrada da arte e do movimento *maker* na educação”, propõe analisar como a metodologia *maker* pode potencializar o desenvolvimento de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), integrando a arte como processo criativo e interdisciplinar no contexto educativo.

A investigação adota um estudo de caso instrumental, realizado com uma turma do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico/a de Vitrinismo. Para a recolha de dados foram utilizadas técnicas de pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas, permitindo uma compreensão do contributo da abordagem *maker* como um novo modo de encarar e construir a Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Os resultados revelam que a metodologia *maker* promove aprendizagens ativas, criativas e colaborativas, promovendo o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências essenciais.

O estudo destaca o movimento *maker* como uma estratégia pedagógica inovadora com forte potencial para integrar processos artísticos no ensino, contribuindo para uma educação mais significativa, interdisciplinar e centrada no aluno.

Palavras-chave: metodologia *maker*, desenvolvimento de competências, aprendizagem interdisciplinar, inovação pedagógica, integração da arte na educação.

## **ABSTRACT**

This study, entitled *ArtMaker – An Integrated Approach to Art and the Maker Movement in Education*, aims to analyse how the maker methodology can enhance the development of competencies defined in the *Profile of Students at the End of Compulsory Schooling*, by integrating art as a creative and interdisciplinary process within the educational context.

The research adopts an instrumental case study, carried out with a 12th-grade class from the Professional Course in Window Dressing. Data collection was conducted through documentary research, participant observation, and semi-structured interviews, providing insight into the contribution of the maker approach as a new way of conceiving and developing the Final Professional Aptitude Project (PAP).

The results reveal that the maker methodology promotes active, creative, and collaborative learning, fostering student engagement and the development of essential competencies.

The study highlights the maker movement as an innovative pedagogical strategy with strong potential to integrate artistic processes into teaching, contributing to a more meaningful, interdisciplinary, and student-centred education.

Keywords: maker methodology, skills development, interdisciplinary learning, pedagogical innovation, integration of art in education

## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE ANEXOS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1. Metodologia <i>Maker</i> .....	17
1.1. A Metodologia <i>Maker</i> e a relação com outros modelos pedagógicos.....	21
1.2. O Movimento <i>Maker</i> , a Integração de Processos Artísticos na Educação e a sua relação com as STEAM.....	23
1.3. A Metodologia <i>Maker</i> como metodologia inovadora e da promoção do sucesso escolar.....	26
1.4. O Ensino Profissional e a importância da Metodologia <i>Maker</i> para o cumprimento dos objetivos da Escolaridade Obrigatória.....	29
1.5. O Vitrinismo, entre a arte e o ofício.....	32
CAPÍTULO 2.....	35
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
2.1. Opções Metodológicas.....	35
2.1.1. Ética na Investigação Qualitativa.....	38
2.2. Questão de Partida e Objetivos do Estudo.....	40
2.3. Técnicas de Recolha de Dados.....	41
2.2.1. Pesquisa Documental.....	42
2.2.2. Observação Participante.....	43
2.2.3. Entrevista Semiestruturada.....	44
2.4. Tratamento e Análise de Dados.....	46
CAPÍTULO 3.....	48
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	48
3.1. Apresentação do Contexto.....	49
3.1.1. Apresentação dos Participantes.....	50
3.2. O Percorso <i>Maker</i> da turma de Vitrinismo.....	55
3.2.1. Da Ideia ao Projeto Colaborativo: A PAP <i>Maker</i> da Turma de Vitrinismo.....	56

3.2. Resultados da Observação Participante: Dinâmicas de Trabalho e Desenvolvimento de Competências .....	61
3.3. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva dos Participantes .....	67
3.3.1. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva dos Alunos .....	67
3.3.2. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva das Docentes ....	75
3.4. Discussão dos Resultados .....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
REFERÊNCIAS .....	102
ANEXOS	

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
ASE	Ação Social Escolar
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DIY	Do It Yourself
EFA	Educação e Formação de Adultos
EMM	Espaço Maker em Movimento
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
MEPAI	Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PISA	Programme for International Student Assessment
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RGPD	Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição da idade dos alunos.....	47
Figura 2	Benefícios de Ação Social Escolar.....	48
Figura 3	Habilitações do Encarregado de Educação.....	48
Figura 4	Disciplinas de Maior Dificuldade.....	49
Figura 5	Retenções dos alunos por ciclos de ensino.....	49
Figura 6	Afixação de cartazes pela escola.....	54
Figura 7	Processo de construção das peças da instalação.....	55
Figura 8	Instalação Artística no Dia do Agrupamento.....	55
Figura 9	Apresentação da PAP ao júri.....	56
Figura 10	Exemplos de modelos de sapatos.....	58
Figura 11	Construção e instalação da árvore de sapatos.....	61
Figura 12	Momento da turma a trabalhar em grupo.....	62

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

- Anexo A Parecer do Encarregado de Proteção de Dados do IPS
- Anexo B Parecer favorável da CE à realização do estudo
- Anexo C Carta Convite – Informação aos Participantes
- Anexo D Consentimento Informado
- Anexo E Calendarização da observação participante
- Anexo F Grelha de registo da observação participante
- Anexo G Guião de entrevistas semiestruturadas aos alunos
- Anexo H Guião de entrevistas semiestruturadas aos professores
- Anexo I Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos
- Anexo J Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes
- Anexo K Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística
- Anexo L Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante
- Anexo M Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno
- Anexo N Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos
- Anexo O Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente
- Anexo P Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

## INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado “ArtMaker – Uma abordagem integrada da arte e do movimento *maker* na educação”, enquadra-se no Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, assumindo a natureza de dissertação. A sua conceção decorre de uma motivação pessoal e profissional associada ao percurso da investigadora enquanto técnica superior de animação e intervenção sociocultural, com vários anos de experiência na área da educação e na dinamização de projetos educativos e culturais.

O contacto direto com práticas pedagógicas inovadoras e com o seu potencial transformador na educação constituiu o principal impulso para o desenvolvimento desta investigação, cujo objetivo central consiste em analisar de que forma a metodologia *maker* pode potenciar o desenvolvimento de competências, em consonância com as orientações definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), ao mesmo tempo que se procura compreender como esta prática pedagógica integra um processo criativo e através dele estimula a arte, articulando-se com diversas áreas do currículo escolar e configurando-se como uma abordagem pedagógica inovadora.

A pertinência deste estudo decorre da necessidade de explorar metodologias pedagógicas inovadoras que respondam aos desafios da educação contemporânea, promovendo aprendizagens ativas, interdisciplinares e significativas. O movimento *maker*, conceito introduzido por Dougherty (2012), tem-se destacado internacionalmente como um modelo educativo que privilegia a experimentação, a criatividade e a resolução de problemas, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Esta perspetiva encontra fundamento no construtivismo de Piaget (1972), que defende que o conhecimento se constrói ativamente através da interação com o meio e no construcionismo de Papert (1980), que amplia esta visão ao enfatizar a importância de criar artefactos como

forma de consolidar aprendizagens e refletir criticamente sobre o conhecimento. De acordo com Papert (1980), a aprendizagem revela-se mais eficaz quando os indivíduos participam em projetos que lhes permitem construir produtos tangíveis, capazes de concretizar as suas ideias. Esta concretização do conhecimento facilita a reflexão sobre os processos cognitivos subjacentes, promovendo aprendizagens mais profundas, duradouras e significativas.

Este estudo assume a forma de estudo de caso realizado com uma turma do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico/a de Vitrinismo de uma escola secundária pública do concelho do Montijo. A escolha deste contexto justifica-se pelo carácter singular do curso, que articula competências técnicas e artísticas, como criatividade, sensibilidade estética e capacidade de conceber e executar projetos visuais. Para além disso, esta turma já havia desenvolvido projetos alicerçados na metodologia *maker* em anos letivos anteriores, demonstrando familiaridade e interesse para com esta metodologia.

Desta forma, este estudo de caso permitiu uma análise aprofundada das práticas pedagógicas implementadas, em particular da influência da metodologia *maker* no desenvolvimento da PAP, enquanto projeto integrador das aprendizagens adquiridas ao longo do percurso formativo. Esta análise permitiu compreender de que forma a metodologia *maker* contribuiu para a aquisição e consolidação de competências previstas no PASEO, afirmando-se como uma estratégia pedagógica inovadora que integra a arte na educação, valorizando processos criativos, colaborativos e interdisciplinares.

O presente estudo organiza-se em três capítulos principais: fundamentação teórica, metodologia de investigação e apresentação e discussão dos resultados.

No primeiro capítulo, dedicado à fundamentação teórica, são explorados os conceitos-chave que estruturam o quadro conceptual e teórico que orienta a investigação. Para compreender e interpretar os

resultados obtidos, tornou-se necessário aprofundar o conceito de metodologia *maker* e a sua relação com outros modelos psicopedagógicos, nomeadamente o construtivismo de Piaget e o construcionismo de Papert. Estes autores defendem que o conhecimento é construído através de um processo ativo, em estreita interação com o meio, implicando o envolvimento do indivíduo na exploração do mundo e na construção autónoma do saber. A aprendizagem, nesta perspetiva, deve ocorrer em ambientes que promovam atividades práticas, interações sociais e desafios intelectuais, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Neste quadro, o erro assume um papel estruturante, sendo entendido como um motor de desenvolvimento e reflexão, em vez de uma falha a eliminar. Assim, a valorização da experiência, da autonomia e da ação constitui a base sobre a qual se erguem abordagens pedagógicas mais recentes.

Neste contexto, torna-se igualmente relevante analisar a metodologia *maker* e a integração de processos artísticos em educação, explorando a sua relação com as STEAM e uma visão holística do ato educativo, que transcende a mera transmissão de conteúdos (Sousa, 2003). A reflexão sobre o conceito de inovação pedagógica revela-se também fundamental para compreender em que medida esta metodologia pode ser considerada inovadora e promotora do sucesso escolar ao romper com modelos tradicionais de ensino e favorecer práticas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas.

O enquadramento teórico contempla ainda a articulação entre o ensino profissional e o potencial da metodologia *maker* para contribuir para o cumprimento dos objetivos da escolaridade obrigatória, promovendo experiências educativas envolventes, práticas e centradas no aluno.

Por fim, é apresentado o conceito de vitrinismo e a sua dimensão criativa, estabelecendo-se uma relação com a metodologia *maker*, a qual se baseia na aprendizagem prática, na experimentação e na filosofia *do it yourself* (DIY).

O segundo capítulo apresenta a metodologia da investigação, que assenta num estudo de caso instrumental (Stake, 1995), o qual permitiu uma compreensão aprofundada de uma realidade educativa específica, marcada por características singulares e contextuais. Para a recolha de dados, recorreu-se à pesquisa documental, à observação participante e a entrevistas semiestruturadas com os alunos e professores participantes no estudo, de modo a obter uma visão abrangente e contextualizada do caso. A triangulação de métodos reforçou a validade interna da investigação, garantindo uma interpretação rigorosa e fundamentada dos resultados.

O terceiro capítulo dedica-se à apresentação e à análise crítica dos resultados obtidos ao longo do estudo. Para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada desses resultados, é apresentada a descrição do contexto em que a investigação foi desenvolvida, bem como a caracterização dos participantes. Esta contextualização é essencial para a interpretação fundamentada dos dados.

Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos através da observação participante e das entrevistas semiestruturadas, cuja articulação metodológica possibilita uma triangulação rigorosa da informação. Esta abordagem confere maior consistência e profundidade à discussão dos resultados que apresenta uma reflexão crítica sobre os fenómenos observados e as implicações do estudo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são sintetizadas as principais conclusões do estudo, articulando os resultados obtidos com os objetivos inicialmente propostos e com o enquadramento teórico que orientou a investigação. Este capítulo final procura, ainda, refletir criticamente sobre as implicações pedagógicas do trabalho realizado, evidenciando os contributos da investigação para o aprofundamento do conhecimento no campo educativo, bem como as suas possíveis aplicações em contextos similares.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1. Metodologia *Maker*

A Metodologia *Maker*, frequentemente designada como "Cultura *Maker*" ou "Movimento *Maker*", emergiu no início do século XXI como uma evolução contemporânea do movimento *Do It Yourself* (DIY), cuja tradução literal é "Faça Você Mesmo". Para compreender de forma mais aprofundada os princípios que sustentam a abordagem educativa da Metodologia *Maker* é fundamental recuar às origens do movimento DIY.

O DIY teve origem no movimento punk, um fenómeno sociocultural de cultura de resistência que emergiu nos Estados Unidos e no Reino Unido na década de 70. O punk destacou-se pela sua forte ideologia de contestação ao sistema capitalista, sendo conhecido como um movimento de contracultura. Um dos princípios fundamentais do punk era o repúdio ao consumismo. De acordo com Hebdige (1979), este movimento incentivava os indivíduos a criarem os seus próprios produtos culturais, como roupas ou música, fora dos circuitos comerciais tradicionais, numa lógica de autossuficiência e contestação ao consumismo.

A Metodologia *Maker* resgata e reinventa esses princípios no âmbito educativo, aliando o espírito de criação autónoma à utilização de tecnologias digitais acessíveis. O pioneiro do Movimento *Maker*, Dougherty, D. (2012), destaca que este movimento representa uma evolução do DIY tradicional, aplicando os seus fundamentos num contexto colaborativo e de aprendizagem ativa, onde os participantes não apenas constroem objetos, mas também constroem conhecimento. Assim, a Metodologia *Maker* apropria-se da lógica do DIY, orientando-a para fins pedagógicos, fomentando a criatividade, a experimentação e a resolução de problemas em ambientes de aprendizagem significativos.

Neste contexto, a filosofia central da Metodologia *Maker* reside no pressuposto de que qualquer pessoa possui a capacidade de criar, modificar

e aprimorar produtos físicos e/ou digitais com as suas próprias mãos e ferramentas. Dougherty, D. (2012), enfatiza essa ideia ao afirmar que “we all are makers: as cooks preparing food for our families, as gardeners, as knitters” (p.11). [Todos somos criadores: como cozinheiros a preparar a comida para as nossas famílias, como jardineiros, como tricoteiros.] Esta visão democratiza o conceito de criação e inovação, sugerindo que as habilidades de fabricação e personalização estão acessíveis a todos, independentemente de sua formação técnica.

No ano de 2005, com o lançamento da revista *Make*, por iniciativa de Dale Dougherty, nos Estados Unidos da América, surge o termo “*maker*” que começou a ser amplamente utilizado, ganhando uma conotação específica. Originalmente associado à ideia de “fazer” no sentido literal — do inglês *to make* — o conceito de *maker* designa, neste contexto, o sujeito criador: alguém que concebe, constrói, modifica ou repara artefactos físicos e digitais por iniciativa própria, mobilizando conhecimentos diversos e recursos acessíveis. Mais do que um simples executor de tarefas técnicas, o *maker* é reconhecido como um agente ativo de aprendizagem que desenvolve competências multidisciplinares através da experimentação, da resolução criativa de problemas e do trabalho colaborativo. Tal como afirma Dougherty, (2012), o *maker* representa uma nova figura educacional e cultural, caracterizada pela curiosidade, pela capacidade de improvisação e pelo desejo de partilhar aquilo que constrói.

Desta forma, de acordo com Dougherty (2016), o Movimento *Maker* constitui uma transformação significativa nos âmbitos social, cultural e tecnológico, uma vez que nos convida a transcender o papel de meros consumidores passivos para nos tornarmos produtores ativos de conhecimento e tecnologia. Esta perspectiva promove uma participação mais dinâmica e inovadora, onde cada indivíduo é encorajado a contribuir com as suas próprias aptidões e criatividade para o desenvolvimento de soluções tecnológicas e culturais. Esta abordagem permite reformular a maneira como aprendemos, trabalhamos e inovamos, promovendo um ambiente que

é ao mesmo tempo aberto e colaborativo, criativo e inventivo, prático e envolvente.

Dougherty argumenta que atualmente as crianças estão desinteressadas e “aborrecidas” na escola e, como resultado, muitas passam a ver-se como maus alunos. Defende, por isso, uma reestruturação das atividades escolares, não apenas em termos de «como vamos testar o aluno nisto?», mas antes «o que pode o aluno fazer com o que sabe?». Para o autor, “quando crias algo, o objeto que crias é a demonstração do que aprendeste a fazer, oferecendo assim evidências da tua aprendizagem” (Dougherty, 2012, p. 12; tradução livre da autora).

Segundo Raabe e Gomes (2018), a Metodologia *Maker* adota práticas pedagógicas distintas das tradicionais aulas expositivas baseadas no modelo instrucionista que se concentra na transferência de informações do professor para os alunos. Esta metodologia pressupõe flexibilidade curricular em vez de um extenso conjunto de conteúdos pré-definidos. As instruções focam-se principalmente no funcionamento e nas potencialidades dos equipamentos, além dos aspetos de segurança e boas práticas para o desenvolvimento de projetos. Os alunos têm autonomia para decidir as suas atividades, podendo escolher entre modelos pré-existentes, optar por projetos de entre várias opções oferecidas ou mesmo criar um projeto a partir dos seus próprios interesses.

O papel do professor é o de facilitador, orientando e indicando caminhos, e, ocasionalmente, participando ativamente nos projetos em desenvolvimento juntamente com os alunos, cabendo ao professor estabelecer conexões entre os conhecimentos académicos e científicos e as práticas concretas realizadas pelos alunos. Simultaneamente, os espaços educativos devem adaptar-se para acolher práticas mais flexíveis, abertas e colaborativas, dando lugar a *makerspaces*, laboratórios criativos ou ambientes híbridos.

Martinez e Stager (2013) sublinham a importância de repensar os modelos de avaliação, defendendo uma abordagem que privilegie a

dimensão processual e formativa, com o objetivo de reconhecer não apenas os resultados obtidos, mas, sobretudo, as competências mobilizadas e desenvolvidas ao longo do percurso. Nesse sentido, a avaliação deve assumir um carácter contínuo, focando-se não em resultados predeterminados, mas no acompanhamento constante do progresso dos alunos, assegurando o seu empenho na procura de soluções para o avanço dos projetos. Esta abordagem exclui a definição de critérios fixos de qualidade para os objetos em construção, concentrando-se em aspetos essenciais do processo, como a pesquisa de referências, o trabalho colaborativo, o registo de ideias, a criação de protótipos, as tentativas e decisões, a resolução de problemas e a capacidade de resiliência.

Raabe e Gomes (2018) referem que, como resultado, os alunos geralmente conseguem atribuir significados a muitos dos conteúdos aprendidos noutras disciplinas, sentem-se motivados ao produzir algo que reflete os seus interesses pessoais, aprendem a encarar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e possuem liberdade para se apaixonarem pelas suas ideias e criações.

Assim, considerando as características da Metodologia *Maker* mencionadas anteriormente, destacam-se como principais benefícios:

- Uma aprendizagem experiencial e prática, onde os alunos aprendem fazendo. Isto não fortalece apenas a compreensão conceptual através da aplicação direta, mas também fortalece competências ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo;

- Um maior envolvimento dos alunos, incentivando à exploração ativa e à criação de projetos pessoais significativos;

- Uma maior motivação dos alunos que se sentem mais conectados ao conteúdo aprendido devido à relevância prática dos projetos desenvolvidos;

- A integração interdisciplinar, possibilitando que os alunos explorem e apliquem conhecimentos de várias áreas do currículo em contextos práticos e relevantes.

Em síntese, a Metodologia *Maker* revela-se uma abordagem pedagógica que promove a aprendizagem centrada no aluno, articulando a teoria e a prática de forma criativa e colaborativa, contribuindo para a formação de alunos mais autônomos, curiosos e preparados para resolver desafios de forma crítica e construtiva.

### **1.1. A Metodologia *Maker* e a relação com outros modelos pedagógicos**

A compreensão da Metodologia *Maker* enquanto abordagem pedagógica contemporânea exige uma análise das suas raízes teóricas que remontam ao construtivismo de Jean Piaget. Esta teoria do desenvolvimento cognitivo defende que o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito através da interação com o meio, ou seja, para Piaget (1972), o conhecimento é construído através de um processo ativo e mental de desenvolvimento através de interações com o ambiente, em vez de ser absorvido passivamente. Os ambientes de aprendizagem devem permitir que o indivíduo explore ativamente e construa o conhecimento por si mesmo. Isso envolve atividades práticas, interações sociais e desafios que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas. Neste quadro teórico, o erro assume um papel estruturante, funcionando como motor do desenvolvimento e não como simples falha a corrigir. A valorização da experiência, da autonomia e da ação sobre o mundo constitui, assim, a base sobre a qual se ergueram abordagens pedagógicas mais recentes.

Partindo dos princípios do construtivismo de Jean Piaget, Seymour Papert desenvolveu o construcionismo, na década de 1980, aprofundando e reformulando a teoria original ao incorporar a construção ativa de conhecimento através da criação de artefactos concretos.

De acordo com Cysneiros, P. G. (2007), o construcionismo de Papert, descreve a forma com que os alunos podem construir conhecimento através de materiais concretos, em vez de proposições abstratas. Esse modelo é baseado no “aprender fazendo” e no “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, o aprendiz é autor da própria aprendizagem, permitindo que construa o seu próprio conhecimento e entenda todo o seu processo de construção. O princípio central desta teoria é que as pessoas constroem conhecimento de forma mais eficaz quando participam ativamente da construção de coisas no mundo.

Para Papert (1980), a aprendizagem é mais eficaz quando os indivíduos estão envolvidos em projetos nos quais constroem produtos tangíveis que expressam as suas ideias. Essa materialização do pensamento permite-lhes refletir sobre os processos cognitivos implicados, promovendo aprendizagens mais profundas e duradouras.

Neste contexto, o construcionismo de Papert surge como uma ponte conceptual para compreender a emergência da Metodologia *Maker*, na medida em que transfere os pressupostos do construtivismo para práticas educativas centradas na criação concreta. A valorização da construção de artefactos como forma privilegiada de aprender, ideia central no pensamento papertiano, antecipa os princípios que viriam a orientar o Movimento *Maker*. A Metodologia *Maker* apropria-se desta herança teórica ao propor ambientes de aprendizagem nos quais os alunos não apenas interagem com o conhecimento, mas o materializam em projetos reais e significativos, assumindo um papel ativo, criativo e reflexivo.

O Movimento *Maker*, através da Metodologia *Maker*, traz aos ambientes escolares uma cultura de experimentação e criação que se materializa na utilização de recursos tecnológicos como impressoras 3D, kits de robótica, máquinas cortadoras a laser, placas de prototipagem e softwares de modelação digital. A aprendizagem deixa de estar confinada a manuais e exercícios standardizados, passando a ocorrer através de projetos com relevância pessoal e social.

Apesar das diferenças contextuais e instrumentais, é possível identificar continuidades claras entre o construtivismo, o construcionismo e o Movimento *Maker*. Todas estas abordagens partilham a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e a valorização da ação, da experiência e da interação com materiais e ideias. Ackermann (2001) propõe a leitura destas correntes como parte de um contínuo pedagógico que vai da teoria psicológica à prática educativa, mediada pela tecnologia, mantendo como denominador comum a crença na capacidade do sujeito de construir ativamente o seu conhecimento num ambiente de liberdade e criatividade.

Assim, mais do que ensinar, o desafio pedagógico contemporâneo passa por criar condições para que os alunos aprendam com intencionalidade, criatividade e sentido, transformando-se em protagonistas do seu próprio percurso formativo. Segundo Papert (1993), a promoção de aprendizagens significativas pressupõe que o aprendiz seja colocado em contextos que favoreçam a aprendizagem autónoma e a reflexão sobre o próprio processo de aprender, sublinhando a centralidade da matemática no processo educativo do século XXI.

Em suma, a metodologia *maker* representa uma relação coerente das abordagens construtivistas e construcionistas, integrando saberes, competências e valores em experiências educativas centradas na autonomia, na experimentação e na resolução colaborativa de problemas.

## **1.2. O Movimento *Maker*, a Integração de Processos Artísticos na Educação e a sua relação com as STEAM**

A maioria dos pedagogos defende a importância de uma abordagem holística na educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos (Sousa, 2003). Esta visão propõe uma educação que vai além da transmissão de saberes, voltada para a formação da pessoa no seu todo, objetivada para a sua evolução.

As práticas artísticas assumem um papel fundamental na educação, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e sensíveis ao mundo que os rodeia.

Através da expressão artística, os alunos têm a oportunidade de explorar emoções, refletir sobre a realidade social e cultural e desenvolver competências essenciais, como a comunicação, a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Segundo Assis et al. (2017), existem muitas formas de trabalhar a articulação entre arte e educação sem ser necessariamente através da introdução de disciplinas artísticas, destacando a potencialidade de exercício do ato criativo. A autora afirma que “cada novo projeto é um campo aberto à imaginação, à ousadia de experimentar novos caminhos (p.25)”.

De acordo com Assis et al. (2017), é no confronto entre as práticas criativas próprias do fazer artístico e as práticas pedagógicas tendencialmente sujeitas a formalismos, normas e impactos mensuráveis que se cria um espaço de diálogo e liberdade, ao introduzir novas dinâmicas e possibilidades.

Esta consideração de Assis permite reconhecer a convergência entre a metodologia *maker* e as práticas artísticas, na medida em que ambas se estruturam em torno do processo criativo. O fazer artístico, tal como o desenvolvimento de projetos *maker*, envolve a exploração, a experimentação e a materialização de ideias, evidenciando, assim, afinidades metodológicas.

Na perspectiva de Runco e Acar (2012), a criatividade, compreendida como a capacidade de gerar ideias novas e úteis, é essencial no processo criativo para o desenvolvimento de etapas como: a percepção de um problema, a formulação de hipóteses, a experimentação e a produção de soluções originais. Este processo não é linear, mas recorrente e sensível ao contexto, sendo impulsionado por ambientes que favoreçam a autonomia, a

liberdade para errar e a exploração de múltiplas soluções, ou seja, as características centrais da metodologia *maker*.

Medeiros, J. (2018) explica que num ambiente *maker* os alunos são desafiados a pensar como designers e inventores, promovendo o pensamento divergente e a combinação de conhecimentos prévios com tecnologias disponíveis. Ao se depararem com desafios reais, os alunos mobilizam o seu repertório criativo para projetar e construir protótipos que, além de resolverem problemas, permitem testar hipóteses de forma prática. A criatividade torna-se, assim, numa ferramenta de resolução de problemas, pois os alunos aprendem a lidar com incertezas, a analisar falhas como oportunidades de melhoria e a rever continuamente as suas soluções. Desta forma, a criatividade, implícita nas práticas artísticas, é colocada ao serviço dos problemas concretos dos professores e dos alunos.

Esta perspetiva é reforçada pelo Programme for International Student Assessment (PISA 2022), que define o pensamento criativo como “a capacidade de gerar, avaliar e melhorar ideias para produzir soluções originais e eficazes, fazer avançar o conhecimento e criar expressões de imaginação com impacto (p.2).”

É na interseção entre arte, criatividade e resolução prática de problemas que emerge a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics). Ao transpor para a sala de aula os princípios da metodologia *maker* e da criação artística, as STEAM concretizam a visão holística defendida pelos pedagogos, transformando a educação num espaço onde os alunos aprendem a reconfigurar problemas em oportunidades de criação, mediante a articulação crítica de saberes interdisciplinares diversos.

Importa referir que o modelo original, STEM, não incluía a componente artística. Com o tempo, reconheceu-se a importância de incluir as Artes neste modelo, dando origem ao acrónimo STEAM, fomentando uma abordagem que integre a perspetiva artística em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Silva e Lima (2017), a adição das Artes ao modelo foi proposta como uma forma de enriquecer o processo educativo, permitindo que os alunos desenvolvessem não apenas competências técnicas, mas também competências criativas, essenciais para a inovação e a solução de problemas em contextos complexos e interdisciplinares.

Como evidenciado por Liao (2016), quando as artes se interligam com as ciências e tecnologias, não apenas se humanizam os processos técnicos, como se amplia radicalmente o potencial criativo das soluções, seja na programação de algoritmos, no design de protótipos ou na modelação de dados, a dimensão artística opera como catalisadora de formas novas de pensar e fazer.

Em suma, um projeto *maker*, ao articular-se com os processos artísticos na educação, configura-se como uma abordagem pedagógica transformadora que materializa os princípios das STEAM e as competências de pensamento criativo definidas pelo PISA (2022), estabelecendo assim um novo paradigma educativo num processo holístico de aprendizagem.

### **1.3. A Metodologia *Maker* como metodologia inovadora e da promoção do sucesso escolar**

Para melhor compreender como uma metodologia pode ser considerada inovadora, torna-se necessário perceber a definição de inovação pedagógica.

Segundo Carbonell (2002), a inovação pedagógica compreende um processo intencional de transformação das práticas educativas, com o propósito de melhorar de forma significativa os processos de ensino e aprendizagem. Essa transformação pode ocorrer por meio da adoção de novos métodos didáticos, da incorporação de tecnologias emergentes, da reformulação das estratégias de ensino ou da reorganização das dinâmicas escolares. Segundo o autor, a inovação, nesse sentido, não é apenas técnica, mas também ética e política, pois implica a reconstrução de sentidos

sobre o que é ensinar, aprender e educar numa sociedade em constante transformação.

Neste sentido, Costa e Almeida (2019) argumentam que a inovação em educação vai além do simples uso de tecnologias, implicando uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem, pautada por intencionalidade, criatividade, reflexão crítica e melhoria contínua. Wagner e Cunha (2019) acrescentam que a inovação pedagógica está ligada à capacidade de transformar contextos educativos por meio de práticas planeadas, flexíveis e sensíveis às realidades locais, com foco em competências do século XXI, tais como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Desta forma, entende-se por metodologia inovadora o conjunto de práticas pedagógicas que rompem com os modelos tradicionais de ensino, promovendo formas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas de aprendizagem. Estas práticas transformam a sala de aula num espaço de investigação, experimentação e produção do saber, no qual o professor atua como mediador do processo educativo. Behrens (2014) destaca que metodologias desta natureza promovem a construção ativa do conhecimento, promovendo a autonomia do aluno e integrando múltiplas linguagens, tecnologias e saberes.

É neste contexto que a metodologia *maker* se insere como uma abordagem pedagógica inovadora, ao articular o “fazer criativo” com o uso consciente e reflexivo das tecnologias digitais. Esta metodologia promove uma cultura de aprendizagem centrada no aluno, onde o erro é entendido como parte essencial do processo e a experimentação é incentivada como estratégia pedagógica.

A articulação entre o fazer criativo e o uso das ferramentas digitais representa uma dimensão significativa das práticas pedagógicas contemporâneas. Nessa abordagem, os alunos deixam de ser meros consumidores de conteúdos para se tornarem criadores ativos de soluções, artefactos físicos e digitais. O fazer criativo, entendido como processo aberto

e exploratório, encontra nas tecnologias digitais um meio para ampliar o repertório expressivo, técnico e estético dos estudantes, favorecendo a integração entre linguagem, pensamento computacional, design e trabalho colaborativo.

A partir deste enquadramento, coloca-se a seguinte questão: de que forma a metodologia *maker*, enquanto abordagem pedagógica inovadora, pode contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos?

A resposta exige considerar o potencial da metodologia *maker* para transformar a sala de aula num ambiente de experimentação, criação e aprendizagem ativa. Ao valorizar o “aprender fazendo”, esta metodologia rompe com a lógica transmissiva do ensino tradicional e favorece a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas reais e do desenvolvimento de projetos significativos, frequentemente mediados por tecnologias digitais.

Segundo Bacich, L. e Holanda, L. (2020), a metodologia *maker* é a principal porta de entrada para a abordagem STEAM nas escolas, promovendo uma aprendizagem integrada e interdisciplinar. Watson & Watson (2013) explicam que esta abordagem surgiu nos Estados Unidos como resposta ao desempenho insatisfatório dos estudantes em exames padronizados e à diminuição de interesse pelos domínios académicos das áreas STEM, atualmente STEAM, propondo, como alternativa, experiências educativas centradas em projetos e em contextos reais de aplicação do conhecimento. Os autores defendem que os programas educativos promovidos neste âmbito são inovadores por romperem com o modelo educativo tradicional ao integrar as várias disciplinas através de uma aprendizagem centrada em projetos, promovendo a integração curricular e a interdisciplinaridade.

Para além de fomentar a interdisciplinaridade, o ambiente *maker* mostra-se inclusivo ao acolher diferentes estilos de aprendizagem e valorizar saberes diversos, quer sejam eles técnicos, artísticos, manuais ou tecnológicos. Esta valorização contribui para o envolvimento afetivo e

cognitivo dos alunos, elemento reconhecidamente essencial para o sucesso escolar. Estudantes que se sentem protagonistas do seu percurso de aprendizagem tendem a demonstrar maior motivação, assiduidade e desempenho, como sublinham Valente e Lemos (2023).

Importa destacar que a metodologia *maker* contribui também para o desenvolvimento de competências consideradas indispensáveis no século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a literacia digital, a resiliência, a colaboração e a comunicação. Ao proporcionar experiências concretas e desafiantes, esta abordagem prepara os alunos para enfrentar situações complexas, tanto no contexto escolar como no mundo do trabalho.

#### **1.4. O Ensino Profissional e a importância da Metodologia *Maker* para o cumprimento dos objetivos da Escolaridade Obrigatória**

Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória estende-se até aos 18 anos ou até à conclusão do 12.º ano de escolaridade, o que ocorrer primeiro, constituindo um direito e dever fundamental no quadro das políticas públicas de inclusão e promoção da equidade social. Neste contexto, o PASEO constitui um referencial essencial para orientar o desenvolvimento de competências ao longo da escolaridade obrigatória, estabelecendo as competências-chave que todos os alunos devem desenvolver, independentemente da via de ensino frequentada. Este documento orientador, de cariz integrador e humanista, valoriza não apenas os saberes científicos, mas também as dimensões éticas, sociais e culturais da formação, propondo o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, a autonomia, a responsabilidade, a comunicação e a colaboração.

Neste enquadramento normativo e pedagógico, o Ensino Profissional assume um papel estratégico na concretização dos objetivos definidos para a escolaridade obrigatória, ao integrar saberes técnicos, práticos e humanos numa perspetiva de formação integral dos alunos. Conforme referido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), os

cursos profissionais são um percurso de ensino secundário com dupla certificação, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação. Consultando a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) é referido que as aprendizagens realizadas nestes cursos preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho, tendo em conta os interesses do aluno, valorizando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, permitindo a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.

Apesar da crescente valorização do Ensino Profissional no panorama educativo, impulsionada pela sua capacidade de dar resposta à diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades educativas dos alunos, historicamente nem sempre foi valorizado nesse sentido. Esta modalidade de ensino tem sido frequentemente alvo de estigmatização, sendo muitas vezes percecionada como uma via “menos nobre” face aos percursos científico-humanísticos. Rodrigues (2009), no seu texto “Ensino profissional: o estigma da cabeça mais do que das mãos”, discute criticamente a valorização do conhecimento prático nos contextos escolares e curriculares, contestando a hierarquização tradicional que tende a atribuir maior prestígio ao conhecimento teórico. Este preconceito, quando associado a práticas pedagógicas convencionais e pouco motivadoras, não só contribui para a desvalorização das aprendizagens realizadas no Ensino Profissional, como também pode configurar um fator de risco para o abandono escolar precoce.

Para contrariar essa tendência e assegurar que o Ensino Profissional cumpra o seu papel na formação integral dos alunos, é crucial adotar abordagens pedagógicas inovadoras, como a Metodologia *Maker*, uma vez que estas abordagens permitem a aquisição de competências técnicas, enquanto estimulam a motivação, o envolvimento e prepararam os alunos para os desafios do futuro. Neste contexto, a Metodologia *Maker* surge como

uma ferramenta valiosa, alinhando-se com as competências estabelecidas no PASEO, permitindo que os alunos do Ensino Profissional se envolvam em processos de aprendizagem ativos, colaborativos e contextualizados.

De uma forma geral, a aplicação da Metodologia *Maker* no ensino tem-se revelado particularmente eficaz na promoção de uma aprendizagem prática e significativa. Através de projetos inovadores, os alunos são convidados a aplicar os seus conhecimentos de forma concreta e interdisciplinar, o que reforça não só as suas competências técnicas, mas também a sua motivação e envolvimento no processo educativo. Este tipo de abordagem contribui ainda para o fortalecimento da autoestima dos alunos, aspeto essencial num percurso formativo uma vez que, tal como assinalam Horta e Ferreira (2024), níveis reduzidos de autoestima podem acentuar dificuldades já existentes, tanto a nível pessoal como académico. Desta forma, torna-se fundamental que o ambiente escolar ofereça um contexto de valorização e reconhecimento, onde “o professor e os colegas significativos, depois da família, exercem também um papel importante no desenvolvimento do autoconceito, pois atuam como espelhos, contribuindo para a formação da autoimagem” (Mendes et al., 2017, p. 12).

Neste enquadramento, importa reconhecer que a Metodologia *Maker*, ao permitir uma maior personalização do percurso de aprendizagem, representa uma resposta eficaz às necessidades específicas dos alunos. A sua flexibilidade, que respeita os diferentes ritmos e interesses, facilita a adaptação do ensino aos perfis individuais, tornando-o mais inclusivo e relevante. Esta capacidade de adaptação constitui, assim, um fator importante na prevenção do abandono escolar, sobretudo em contextos onde os alunos podem sentir-se desajustados face às exigências do ensino mais tradicional.

Em síntese, a Metodologia *Maker* no Ensino Profissional assume-se como uma abordagem pedagógica inovadora e transformadora ao proporcionar uma experiência educativa mais envolvente, prática e centrada no aluno, contribuindo para uma formação mais sólida, tanto ao nível técnico

como pessoal, ao mesmo tempo que prepara os jovens para os desafios do mundo do trabalho e para a sua participação ativa na sociedade.

### **1.5. O Vitrinismo, entre a arte e o ofício**

O vitrinismo refere-se à prática de organizar vitrinas de maneira visualmente atrativa com o objetivo de captar a atenção do público e influenciar comportamentos de consumo. Trata-se, nas palavras do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2025), da “atividade ou técnica de decoração de montras ou vitrinas”. Contudo, a abrangência deste conceito vai além da simples organização estética de produtos.

Enquanto prática inserida no campo do *visual merchandising*, o vitrinismo transita entre duas dimensões: por um lado, apresenta-se como uma forma de expressão artística que comunica sensações e narrativas visuais; por outro, cumpre uma função estratégica dentro do ponto de venda, sendo utilizado como ferramenta comercial para potencializar a atratividade dos produtos e, conseqüentemente, aumentar as vendas. Barcelos et al. (2010) ilustram bem essa relação ao afirmar que “a vitrine é uma ‘embalagem’ que envolve o produto, estimulando o consumidor através dos sentidos, mas principalmente através da visão e pode-se levar a aceitação da oferta através da emoção e uma compra por impulso (p.9).”

A profissionalização do vitrinismo em Portugal tem vindo a consolidar-se nas últimas décadas, refletindo a crescente valorização do *marketing* visual e da experiência do consumidor no espaço comercial. Este percurso é evidenciado pela integração do Técnico de Vitrinismo no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), coordenado pela ANQEP.

O CNQ define o Técnico de Vitrinismo como um profissional responsável por conceber, organizar e executar a exposição e decoração de espaços comerciais, stands de feiras e eventos, de acordo com objetivos de comunicação e estratégias de *marketing*. Esta qualificação, de nível 4, inclui uma formação abrangente que contempla áreas como *merchandising*,

vitrinismo, técnicas de iluminação e som, tecnologia dos materiais de decoração e regras de composição.

A oferta formativa nesta área é diversificada, abrangendo cursos profissionais e de educação e formação de adultos (EFA), promovidos por escolas profissionais, centros de formação e outras entidades certificadas. Estes cursos proporcionam uma formação técnica especializada, preparando os formandos para responder às exigências do mercado de trabalho.

Para além da componente técnica, esta área valoriza igualmente o desenvolvimento de atitudes fundamentais ao exercício da profissão. Assim, espera-se que o técnico de vitrinismo seja capaz de trabalhar em equipas multidisciplinares e cooperar para objetivos comuns, revelar capacidade de observação de comportamentos, demonstrar criatividade e propor ideias inovadoras, evidenciar perceção espacial, sentido estético e sentido comercial, bem como manter uma postura de abertura à inovação e à aprendizagem ao longo da vida.

É precisamente a capacidade criativa que se revela uma das dimensões mais relevantes do vitrinismo enquanto prática profissional, uma vez que a criação de vitrinas eficazes exige mais do que conhecimentos técnicos, ou seja, requer uma sensibilidade estética apurada e a capacidade de conceber narrativas visuais que cativem e envolvam o observador. O vitrinista atua como um criador de ambientes, manipulando cores, luzes, formas e materiais para construir composições que apelam aos sentidos e despertam emoções. Esta vertente artística do vitrinismo aproxima-o das artes visuais e performativas, na medida em que cada montra pode ser pensada como uma instalação efémera, concebida para provocar impacto e comunicar uma mensagem (Morgan, 2008).

Neste contexto, a metodologia *maker* surge como uma abordagem que se adequa à formação na área do vitrinismo, já que promove uma aprendizagem prática, assente na experimentação e no DIY, reforçando as competências centrais destes profissionais. Assim como o vitrinista trabalha

com protótipos reais (as próprias montras), a metodologia *maker* valoriza a criação manual, o uso estratégico de tecnologias e a resolução criativa de problemas, competências diretamente alinhadas com o perfil do técnico de vitrinismo, segundo o CNQ. Além disso, a interdisciplinaridade inerente a esta metodologia reflete a natureza multifacetada do vitrinismo, preparando os formandos para atuar em equipas multidisciplinares e adaptar-se às exigências do mercado.

Para além de desenvolver competências técnicas e criativas, a metodologia *maker* contribui para a promoção da inclusão e da equidade, ao valorizar a expressão individual, a colaboração e a participação ativa. Ao incentivar a experimentação, a criação manual e a resolução criativa de problemas, esta abordagem estabelece uma ligação natural com as práticas artísticas, que, em contextos como os propostos pelo Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão (MEPAI), são utilizadas estrategicamente como instrumentos de inclusão social e pedagógica. Dessa forma, é possível criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, acessíveis e estimulantes, nos quais os indivíduos são encorajados a explorar, experimentar e desenvolver competências. Como defende Dewey (1934), a arte constitui uma experiência significativa que transcende o mero exercício estético ou técnico, funcionando como um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a integração de práticas artísticas nestes contextos revela-se uma estratégia pedagógica capaz de promover a inclusão e a equidade, articulando criatividade, participação e desenvolvimento técnico.

## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação é uma atividade contínua e sistematizada que segue regras, processos e metodologias próprias com o objetivo de produzir novos conhecimentos numa área específica. Para desenvolver um trabalho de investigação é necessário traçar uma estratégia metodológica que orienta a forma como a investigação é planeada, organizada e implementada, contribuindo para desenvolver a perceção e a compreensão, levando a refletir sobre as questões fundamentais em estudo.

Este capítulo apresenta as opções metodológicas que foram consideradas em função da natureza da investigação, dos objetivos propostos e do contexto em que o estudo se desenvolve, destacando-se os critérios que sustentam a sua escolha, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas.

#### **2.1. Opções Metodológicas**

A presente investigação enquadra-se na abordagem qualitativa que privilegia a compreensão dos fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, indutiva e centrada nos processos, dando particular atenção à perspetiva dos participantes e ao modo como estes constroem a sua realidade. Esta abordagem revela-se particularmente adequada na área da educação, onde os fenómenos estudados são complexos, situados em contextos específicos e fortemente marcados por interações humanas. Assim, a escolha da metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as práticas, perceções e experiências educativas, mais do que quantificar variáveis ou procurar generalizações estatísticas. Nesta perspetiva, a proximidade entre investigador e participantes constitui um elemento fundamental que possibilita captar a riqueza e a complexidade do fenómeno em estudo.

Neste quadro, surge o estudo de caso como estratégia metodológica mais ajustada, uma vez que permite analisar, de forma intensiva e contextualizada, o fenómeno em análise evidenciando as especificidades do contexto educativo em que se insere.

Segundo Yin (2014), o estudo de caso configura-se como uma investigação empírica que procura explorar um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, sendo particularmente útil quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Esta definição sublinha a importância da contextualização na análise do objeto de estudo, aspeto valorizado também por Stake (1995). Para Stake (1995), o estudo de caso não se limita à descrição de um caso, mas procura compreendê-lo em profundidade, valorizando a perspectiva dos participantes e a especificidade da situação observada.

A investigação por estudo de caso pode assumir diferentes formatos, consoante os objetivos e a natureza do fenómeno em análise. Yin (2001) distingue três tipos principais de estudo de caso: exploratório, descritivo e explicativo. O estudo de caso exploratório é utilizado em fases iniciais da investigação, quando o objetivo é identificar questões ou hipóteses de investigação ainda não bem definidas. Esta abordagem serve muitas vezes como etapa preparatória para estudos mais aprofundados, contribuindo para clarificar a direção futura da investigação. O estudo de caso descritivo visa retratar detalhadamente um fenómeno no seu contexto real, a partir de uma estrutura teórica previamente definida. O foco está na descrição rigorosa dos acontecimentos, participantes, práticas e circunstâncias, procurando responder à questão "o que acontece" num determinado contexto. Já o estudo de caso explicativo tem como finalidade principal compreender relações de causa e efeito entre variáveis, sendo frequentemente utilizado para responder a questões do tipo "como" e "porquê" certos fenómenos ocorrem. Este tipo de estudo é mais complexo do ponto de vista analítico, exigindo uma estrutura metodológica robusta e uma triangulação cuidadosa das fontes de evidência.

Por sua vez, Stake (1995) propõe uma tipologia que contempla os estudos de caso intrínsecos, instrumentais e coletivos. O estudo intrínseco centra-se no interesse do investigador por um caso particular, que é estudado pela sua singularidade e valor próprio. No estudo instrumental, o caso serve como meio para compreender algo mais amplo, como uma questão, um conceito ou uma teoria. O caso é escolhido não pela sua singularidade, mas pela utilidade que oferece para aprofundar a compreensão de um fenómeno geral. Por fim, o estudo de caso coletivo envolve a análise de vários casos, examinados em conjunto, com o objetivo de identificar padrões e diferenças, aprofundando assim a compreensão global do fenómeno em estudo. Esta abordagem permite uma maior robustez interpretativa e pode contribuir para conclusões mais consistentes.

Bogdan e Biklen (1994) propõem uma classificação mais detalhada, distinguindo entre estudos de caso histórico-organizacionais, observacionais, de histórias de vida, comunitários, situacionais, microetnográficos, comparativos e multicaseos. Esta diversidade evidencia a flexibilidade desta metodologia e a sua capacidade de adaptação a diferentes objetivos e contextos de investigação.

Para além da definição e tipologia, importa considerar as finalidades e contributos do estudo de caso. Merriam (1998) refere que esta abordagem é particularmente útil quando se pretende estudar em profundidade um processo, uma prática ou uma instituição educativa, oferecendo uma compreensão rica, contextualizada e significativa.

A condução de um estudo de caso requer um conjunto de etapas que devem ser cuidadosamente planeadas: a definição do caso, a seleção dos participantes, a recolha de dados, a sua análise e a apresentação dos resultados. Yin (2001) destaca a importância da utilização de múltiplas fontes de evidência e da triangulação de dados como estratégias para reforçar a validade do estudo. Denzin (2012) reforça essa ideia ao considerar que a triangulação metodológica permite comparar dados provenientes de diferentes fontes, contribuindo para uma compreensão mais

aprofundada e consistente do fenómeno estudado. A recolha de dados implica, por isso, o cruzamento das informações obtidas por distintos meios, permitindo verificar a sua convergência ou divergência. Este processo é essencial não apenas para reduzir o risco de subjetividade do investigador, mas também para garantir uma interpretação mais completa e fundamentada do fenómeno.

A opção pelo estudo de caso mostra-se, assim, a mais apropriada para este estudo, pois permite uma análise focada e contextualizada. Por um lado, visa observar na prática a aplicação da metodologia *maker* junto da turma em estudo, de modo a avaliar o seu contributo no desenvolvimento das competências essenciais à saída do ensino obrigatório. Por outro lado, procura explorar o potencial inovador desta metodologia e a sua intrínseca relação com a arte através do processo criativo.

Importa sublinhar que, enquanto estudo de caso, não se pretende produzir generalizações estatísticas sobre o fenómeno em estudo, mas sim compreender de forma aprofundada uma experiência situada, de modo a retirar aprendizagens que possam ser relevantes noutros contextos educativos semelhantes.

É igualmente importante reconhecer as limitações desta abordagem. A sua dependência da competência do investigador na recolha e interpretação dos dados, a dificuldade em manter a objetividade e a impossibilidade de generalizar os resultados de forma estatística são aspetos que exigem uma postura reflexiva e ética ao longo de todo o processo investigativo. Ainda assim, a riqueza das descrições, a profundidade das análises e a possibilidade de dar voz aos participantes tornam o estudo de caso uma ferramenta poderosa na investigação em educação e ciências sociais.

#### 2.1.1. Ética na Investigação Qualitativa

O cumprimento das normas éticas que viabilizam a recolha de dados exigiu, em primeiro lugar, a submissão de um pedido de autorização ao

Encarregado de Proteção de Dados do Instituto Politécnico de Setúbal. Uma vez obtida esta autorização (Cf. Anexo A), solicitou-se o parecer da Comissão de Ética (CE), que se pronunciou de forma favorável à realização do estudo (Cf. Anexo B). O passo seguinte consistiu no contacto direto com os participantes, aos quais foi entregue uma Carta Convite (Cf. Anexo C) em conjunto com o respetivo consentimento informado (Cf. Anexo D). Nestes documentos, foram claramente explicitados os objetivos da investigação e os procedimentos metodológicos a adotar. A obtenção do consentimento informado representou, assim, o momento que reuniu todas as condições necessárias para dar início ao estudo, assegurando o respeito integral pelos princípios éticos inerentes à investigação qualitativa.

Na verdade, a dimensão ética adquire uma relevância particular neste tipo de metodologia, dado que o seu objeto de estudo frequentemente envolve narrativas pessoais, contextos de vida e significados subjetivos. Como salienta Amado (2014), a ética não se esgota num mero requisito formal, antes constituindo um compromisso relacional entre investigador e participantes, alicerçado na confiança e no respeito mútuo. Nesta linha, Aires (2011) defende que, no campo específico da investigação em educação, o investigador deve manter uma consciência ética constante, uma vez que trabalha com experiências humanas que exigem sensibilidade, empatia e prudência, tanto na interpretação como na divulgação dos dados.

Esta necessidade de atenção permanente é corroborada por Flick (2018), que alerta para o facto de o contacto direto com os participantes e a imersão em contextos sociais ou educativos poderem suscitar dilemas inesperados. Desta forma, a ética não deve ser entendida apenas como um conjunto de normas pré-estabelecidas, mas sim como um processo reflexivo que acompanha cada decisão metodológica, desde a formulação das questões de investigação até à análise e apresentação dos resultados.

Foi, portanto, nesta perspetiva mais abrangente que a investigação se orientou. O compromisso ético foi entendido como uma postura permanente de respeito, transparência e sensibilidade para com os

participantes e os contextos estudados, transcendendo o mero cumprimento de procedimentos institucionais. Esta visão enquadrou, de forma transversal, todos os procedimentos adotados ao longo do estudo.

## **2.2. Questão de Partida e Objetivos do Estudo**

A presente investigação tem como questão de partida compreender de que forma a Metodologia *Maker*, enquanto prática pedagógica inspirada na filosofia DIY e no “aprender fazendo”, pode contribuir para o desenvolvimento das competências essenciais do aluno à saída da escolaridade obrigatória, tal como preconizadas no PASEO, com especial enfoque no raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; sensibilidade estética e artística; desenvolvimento pessoal e autonomia; e relacionamento interpessoal.

No contexto do ensino profissional, esta questão ganha particular relevância, dado que estes cursos se caracterizam por uma forte componente prática e pela articulação entre saberes técnicos, teóricos e experiências de integração em contexto de trabalho. O ensino profissional valoriza, assim, não apenas a aquisição de conhecimentos especializados, mas também o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de trabalho colaborativo que se revelam essenciais para a inserção dos jovens no mundo laboral e para a sua participação ativa na sociedade.

Para além do objetivo central, a presente investigação visa igualmente equacionar o carácter inovador da Metodologia *Maker* no âmbito do ensino profissional e analisar a sua relação com o domínio artístico, em particular através do processo criativo que lhes é comum. Esta dupla dimensão de análise permite iluminar as potencialidades pedagógicas da metodologia em estudo, não apenas enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, mas também enquanto prática facilitadora de experiências educativas significativas e holisticamente formadoras para os alunos.

Assim, a investigação enquadra-se na categoria de estudo de caso instrumental, conforme a tipologia definida por Stake (1995), uma vez que o foco da análise não reside na turma em si mesma enquanto realidade única, mas na sua utilidade como exemplo representativo de uma prática situada. A análise deste caso específico pretende, deste modo, contribuir para o debate sobre os benefícios da Metodologia *Maker* e para a reflexão sobre formas de integração desta abordagem em contextos educativos diversificados.

### **2.3. Técnicas de Recolha de Dados**

As técnicas de recolha de dados referem-se aos métodos específicos e procedimentos utilizados para recolher informações numa investigação. Essas técnicas são fundamentais para a obtenção de dados relevantes e válidos, permitindo aos investigadores analisar e interpretar os resultados.

De acordo com Gil (2002), o processo de recolha de dados no estudo de caso é particularmente exigente, pois requer a utilização combinada de várias técnicas. Esta diversidade é um princípio fundamental desta metodologia, já que recolher dados através de diferentes fontes e procedimentos permite aumentar a fiabilidade e a credibilidade dos resultados. A complexidade da recolha está também associada à necessidade de cruzar e triangular a informação recolhida, de modo a verificar se os dados obtidos por diferentes vias convergem ou divergem entre si. Esta triangulação é essencial para minimizar o risco de subjetividade por parte do investigador e garantir uma compreensão mais completa e fundamentada do fenómeno em estudo.

Para a realização deste estudo, por forma a garantir o cumprimento das normas éticas e viabilizar a recolha de dados, foi submetido um pedido de autorização ao Encarregado de Proteção de Dados do Instituto Politécnico de Setúbal (Cf. Anexo A). Após obtenção da respetiva autorização, foi solicitado parecer à Comissão de Ética (CE), que, após análise, emitiu um parecer favorável à realização do estudo (Cf. Anexo B). Posteriormente, foi apresentada a Carta Convite (Cf. Anexo C) aos

participantes, acompanhada do documento de consentimento informado (Cf. Anexo D), onde foram esclarecidos os objetivos da investigação e os procedimentos metodológicos a adotar. Com o consentimento dos participantes, ficaram reunidas as condições necessárias para dar início ao estudo, respeitando integralmente os princípios éticos da investigação científica.

### 2.2.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental é uma técnica de recolha de dados que se baseia na análise e interpretação de documentos e materiais já existentes, tais como textos, relatórios, registos, cartas, artigos, entre outros. Esses documentos podem ser de natureza variada, incluindo fontes primárias e secundárias, públicas ou privadas.

Segundo André (2013, p. 100), os “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.”

Neste sentido, a pesquisa documental possibilita obter informações sobre um determinado contexto, permitindo analisar e complementar informações recolhidas por outros instrumentos.

Para este estudo foram disponibilizados pela Professora Diretora de Turma documentos oficiais da escola que fornecem dados para uma caracterização da turma em geral e de cada aluno em particular.

As informações provenientes desses documentos foram organizadas em bases de dados desenvolvidas pela investigadora, em conformidade com os objetivos do estudo, com o intuito de otimizar a gestão e a qualidade da informação recolhida. De acordo com as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), as bases de dados foram armazenadas no computador pessoal da investigadora e protegidas por palavra-passe.

### 2.2.2. Observação Participante

Para Bogdan e Biklen (1994), observar é mais do que ver: é procurar significados nos comportamentos, nas interações e nos ambientes. Através da participação direta, o investigador aproxima-se do ponto de vista dos sujeitos e da lógica própria das práticas observadas.

A observação participante é uma das técnicas recorrentes na investigação qualitativa, sobretudo quando se pretende compreender práticas educativas no seu contexto real. Este tipo de observação implica uma presença prolongada e envolvida do investigador no terreno, permitindo-lhe captar não apenas o que é dito, mas sobretudo o que é feito, como é feito e em que condições.

De acordo com Angrosino (2009), a observação é “o ato de perceber as atividades e as inter-relações das pessoas no contexto em estudo, através dos cinco sentidos do investigador” (tradução livre, p. 37). Esta forma de recolha de dados permite aceder a dimensões implícitas da vida social que dificilmente seriam captadas por outros meios, como as rotinas, os gestos, os silêncios e os espaços de improviso.

No âmbito da investigação qualitativa, a observação pode assumir diferentes graus de envolvimento do investigador com o contexto estudado.

Na observação não participante, o investigador adota uma postura externa, procurando recolher dados de forma discreta e sem interferir no ambiente ou nas ações dos participantes. Segundo Angrosino (2007), este tipo de observação pode ser particularmente útil para identificar padrões de comportamento, reduzindo o risco de enviesamento provocado pela presença do investigador. Por outro lado, na observação participante, o investigador integra-se no quotidiano do grupo ou contexto em estudo, participando nas suas atividades e interações. Esta abordagem, de acordo com o mesmo autor, permite aceder a significados mais profundos e situados das práticas sociais, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno observado.

Neste estudo, a investigadora assumiu o papel de observadora participante, acompanhando diretamente o cotidiano educativo da turma em análise. Esta posição permitiu-lhe uma aproximação significativa às dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, favorecendo a recolha de dados relevantes sobre as práticas pedagógicas associadas à metodologia *Maker*.

Para orientar este processo, foi elaborada uma calendarização (Cf. Anexo E), articulada com o horário da turma e com as docentes responsáveis, de modo a garantir a presença no maior número possível de sessões ao longo do desenvolvimento do projeto implementado pela turma.

Com o intuito de sistematizar a recolha de dados e manter o foco nos aspetos mais pertinentes, foi criada uma grelha orientadora de observação (Cf. Anexo F), considerando que, sem uma estrutura definida, a observação pode tornar-se difusa e pouco produtiva. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a construção de instrumentos orientadores ajuda o investigador a concentrar-se nos elementos-chave do fenómeno observado, garantindo maior consistência e relevância na recolha de dados.

Segundo Flick (2018), o uso de registos visuais em investigação qualitativa constitui um recurso valioso, pois permite conservar detalhes contextuais que podem escapar à observação escrita e facilita uma análise mais precisa das interações e comportamentos. Alinhada com esta perspetiva, a investigadora recorreu, para além dos registos escritos, à captação de imagens fotográficas e videográficas. Estes suportes contribuíram para uma documentação mais rica e detalhada das dinâmicas observadas, possibilitando uma triangulação mais robusta dos dados recolhidos.

### 2.2.3. Entrevista Semiestruturada

As entrevistas constituem uma técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa, permitindo aceder a informações detalhadas sobre as experiências, opiniões e significados construídos pelos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa

conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra (p. 134).”

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas são moldadas pelas particularidades do terreno e pelas intenções do investigador, podendo variar quanto ao grau de estruturação. Esta técnica revela-se especialmente útil pela sua flexibilidade, permitindo ao investigador optar por entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, consoante o nível de abertura desejado na interação com os participantes e a natureza dos dados que se pretende recolher.

Neste estudo, recorreu-se à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, pela sua capacidade de conjugar uma estrutura previamente delineada com a flexibilidade necessária para adaptar a conversa ao ritmo e às respostas do entrevistado.

No âmbito deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, presenciais, aos oito alunos da turma participante, em ambiente reservado, mais especificamente numa sala de aula desocupada, de modo a garantir condições adequadas de privacidade. A duração das entrevistas variou em função de cada participante, oscilando entre 13 minutos e 40 minutos.

Foram igualmente entrevistadas duas docentes envolvidas no projeto que aceitaram participar no estudo mediante consentimento informado: uma, na qualidade de diretora de turma, e a outra, enquanto coordenadora do Ensino Profissional, ambas com funções letivas na turma em análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista baseia-se num guião orientador, permitindo simultaneamente ao investigador explorar tópicos emergentes e aprofundar aspetos considerados relevantes à medida que a interação se desenrola. Os autores sublinham ainda que a qualidade da informação obtida depende não só da elaboração cuidada do guião, mas

também da capacidade do investigador para escutar ativamente, estabelecer empatia e adaptar-se ao ritmo e à linguagem do entrevistado.

Tendo por base estas orientações metodológicas, a investigadora elaborou dois guiões distintos para a condução das entrevistas: um dirigido aos alunos (Cf. Anexo G) e outro às docentes (Cf. Anexo H), adaptando os conteúdos e a linguagem às especificidades de cada grupo e ao respetivo papel no âmbito do projeto.

Os momentos escolhidos para a realização das entrevistas foram cuidadosamente ponderados pela investigadora, com o intuito de assegurar as melhores condições para a obtenção de dados relevantes e significativos. Assim, as entrevistas aos alunos decorreram após a conclusão da componente prática do projeto, momento considerado particularmente oportuno para recolher os seus testemunhos por ocorrer numa fase ainda próxima das experiências vividas. Esta decisão teve também em consideração as limitações temporais associadas ao final do ano letivo que poderiam comprometer a disponibilidade dos participantes e as condições logísticas para a concretização das entrevistas.

No que respeita às entrevistas com as docentes, estas realizaram-se após o encerramento do ano letivo, embora antes da apresentação pública da PAP, garantindo-se, assim, um contexto mais favorável à reflexão e maior disponibilidade para abordar o percurso desenvolvido ao longo do projeto.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante consentimento informado, e transcritas integralmente para análise de conteúdo. A investigadora assegurou a confidencialidade e segurança dos dados, procedendo à sua encriptação no computador pessoal, em conformidade com os princípios éticos do estudo.

## **2.4. Tratamento e Análise de Dados**

A análise de dados constitui uma etapa fundamental em qualquer investigação, pois é a partir dela que se atribui significado à informação recolhida. Como refere Yin (2001, p. 131), “a análise de dados consiste em

examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”. Esta etapa exige, portanto, um olhar atento, sistemático e reflexivo que permita construir sentido a partir das evidências empíricas. Bogdan e Biklen (1994, p. 225) referem que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Partindo destes pressupostos metodológicos, os dados recolhidos foram posteriormente submetidos a uma análise qualitativa, com recurso à técnica de análise de conteúdo. Este procedimento possibilitou identificar, agrupar e interpretar padrões, temas e significados emergentes, tendo sempre em conta o contexto em que esses dados foram produzidos.

A análise de conteúdo integrou a informação proveniente da pesquisa documental, da observação participante e das entrevistas, sendo para o efeito construída uma tabela categorial (Cf. Anexo I), que serviu de suporte à organização e interpretação sistemática dos dados.

O uso das diferentes técnicas de recolha de dados permitiu a triangulação dos dados, reforçando a validade e a credibilidade das conclusões obtidas.

## CAPÍTULO 3

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Este capítulo organiza-se em três partes fundamentais. Inicialmente, procede-se à contextualização institucional, caracterizando a escola onde o estudo decorreu, com especial enfoque na sua missão, valores e no perfil de aluno que procura formar. Num segundo momento, efetua-se a caracterização dos participantes envolvidos na investigação. Por fim, apresenta-se e discute-se de forma integrada os resultados obtidos, promovendo uma análise crítica que os articula com o quadro teórico previamente estabelecido.

Com base nesta estrutura, este capítulo pretende analisar os principais contributos da metodologia *maker* no desenvolvimento de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. A análise centra-se em cinco competências-chave: raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, sensibilidade estética e artística, desenvolvimento pessoal e autonomia, e relacionamento interpessoal, que se encontram amplamente alinhadas com a abordagem das práticas artísticas promovidas em contextos como o MEPAI, nas quais a arte é utilizada estrategicamente para o desenvolvimento de competências e para a inclusão.

De forma complementar, pretende-se analisar como a metodologia *maker* integra e desenvolve competências artísticas, incorporando a arte através do processo criativo, revelando-se também como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de promover a presença da arte na educação como um processo criativo transversal a diversas áreas do currículo escolar.

### **3.1. Apresentação do Contexto**

O presente estudo foi desenvolvido numa escola secundária que constitui escola-sede de um agrupamento localizado no concelho do Montijo. De acordo com o projeto educativo do agrupamento de escolas para o quadriénio 2023-2027, este agrupamento assume como missão contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e humanista. Esta missão assenta em princípios de equidade, valorização da diferença e criação de ambientes educativos diferenciadores, orientando-se por uma estratégia de melhoria contínua, sustentada numa prática sistemática de avaliação.

Segundo o referido documento, relativamente à sua visão, este agrupamento pretende ser aberto ao exterior, evoluindo em harmonia com a comunidade, melhorando a qualidade das aprendizagens, incorporando nas suas práticas os progressos que as novas tecnologias proporcionam, nomeadamente ao nível da informação e comunicação.

Com o propósito de assegurar um envolvimento efetivo de toda a comunidade educativa na vida do agrupamento e considerando o seu contexto e caracterização, foram definidos no seu projeto educativo um conjunto de valores e princípios orientadores, comuns, partilhados e que funcionam como referenciais estruturantes da ação educativa.

Em alinhamento com o PASEO e em coerência com a sua missão, visão, princípios e valores, o agrupamento de escolas procura formar indivíduos competentes, autónomos, responsáveis e solidários. Nesse sentido, assume como meta a construção de cidadãos ativos, críticos e participativos, preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Para tal, destaca no perfil do aluno as seguintes dimensões fundamentais: valores humanos e sociais; atitudes pessoais e relacionais; competências linguísticas e comunicativas; pensamento crítico e autonomia; trabalho colaborativo e cooperativo; e aprendizagem ao longo da vida.

Para a concretização deste perfil o agrupamento preconiza a adoção de práticas pedagógicas que assegurem uma pedagogia diferenciada, orientada para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Reconhecendo que o ato de aprender é um processo complexo, dinâmico e heterogêneo, defende a criação de sinergias entre diferentes métodos de ensino, desde os mais expositivos até aos mais criativos e participativos, como a metodologia de projeto. Esta diversidade metodológica visa responder à pluralidade de estilos de aprendizagem e às especificidades de cada aluno, garantindo condições para o desenvolvimento integral das suas competências.

Neste enquadramento, a missão, visão, princípios, valores, perfil do aluno e opções metodológicas constituem um quadro coerente que orienta a ação educativa e traduz os objetivos formativos do agrupamento. Esta coerência assume particular relevância na integração de metodologias inovadoras, como a metodologia *maker*, que privilegia a aprendizagem ativa, a criatividade, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas reais. O compromisso assumido pelo agrupamento com a inclusão, a equidade, a inovação e a aprendizagem ao longo da vida cria, assim, condições propícias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no fazer e na experimentação, potenciando o desenvolvimento de competências transversais essenciais no século XXI.

Esta caracterização revela-se, assim, fundamental para enquadrar a análise subsequente da turma em estudo, possibilitando compreender de que forma os referenciais institucionais se refletem no contexto concreto das práticas de ensino-aprendizagem e na adoção de metodologias alinhadas com o paradigma *maker*.

### 3.1.1. Apresentação dos Participantes

A caracterização da turma em estudo assume um papel determinante na avaliação do contributo da metodologia *maker* nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências dos alunos. Se, por um lado, o enquadramento institucional cria condições propícias à adoção de

metodologias ativas, é na dinâmica específica da turma que os efeitos desta abordagem pedagógica se manifestam. Assim, a análise detalhada das características do grupo funciona como um elemento central para interpretar os dados emergentes da observação participante e das entrevistas.

A turma em estudo é constituída por 18 alunos do 12.º ano do ensino profissional, dos quais 8 frequentam o Curso Profissional de Técnico/a de Vitrinismo e 10 o Curso Profissional de Multimédia. Enquanto turma, os alunos partilham as disciplinas de carácter geral, distribuindo-se depois pelas áreas específicas de cada curso, de forma a dar resposta às exigências técnicas e formativas próprias de cada área profissional.

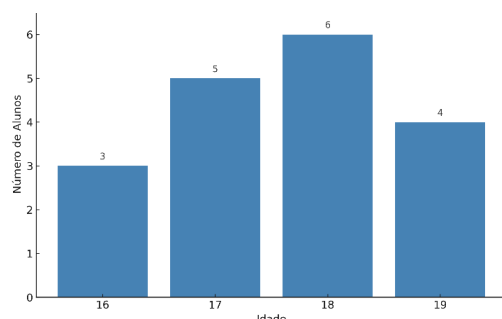
No início do ano letivo de 2023/2024, a professora diretora de turma solicitou aos alunos o preenchimento de um questionário, disponibilizado na plataforma Google *Forms*, com o objetivo de recolher informação para a caracterização da turma relativamente à situação familiar, contexto socioeconómico, hábitos de estudo, dificuldades sentidas e outros aspetos relevantes.

Embora este estudo se tenha centrado exclusivamente nos alunos do Curso Profissional de Técnico/a de Vitrinismo, considera-se pertinente apresentar uma análise global da turma, de modo a contextualizar os dados recolhidos e a integrar como um elemento relevante para a caracterização geral dos alunos.

Assim, de acordo com os dados recolhidos no questionário aplicado pela docente, a turma é constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre 16 e 19 anos à data do questionário (22/09/2023), conforme ilustra a figura 1, sendo 6 do género feminino e 12 do género masculino. Relativamente à nacionalidade, a turma é composta por 17 alunos portugueses e 1 aluno/a de nacionalidade brasileira.

**Figura 1**

*Distribuição da idade dos alunos*

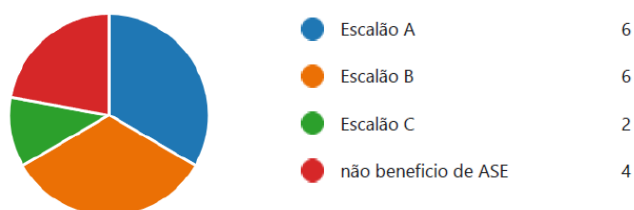


Nota. Adaptado: Questionário aplicado em 2023/2024 pela Diretora de Turma.

No que respeita aos benefícios da Ação Social Escolar (ASE), conforme ilustrado na Figura 2, 6 alunos referiram pertencer ao Escalão A, 6 ao Escalão B, 2 ao Escalão C e 4 indicaram não beneficiar de qualquer apoio.

**Figura 2**

*Benefícios de Ação Social Escolar*

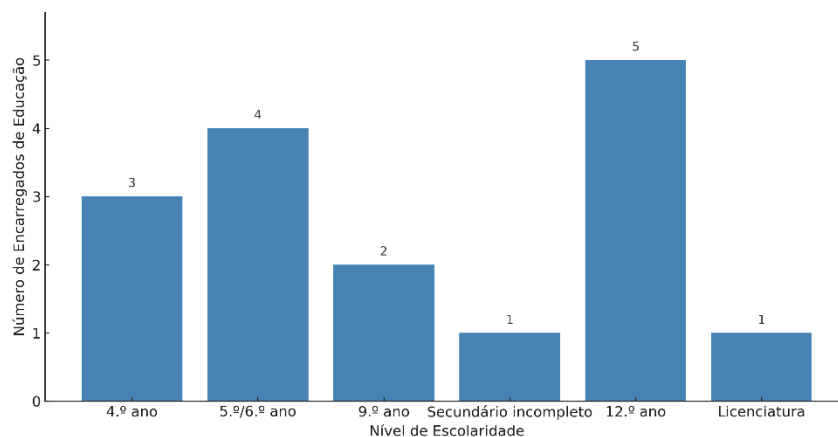


Nota. Adaptado: Questionário aplicado em 2023/2024 pela Diretora de Turma.

Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, a distribuição apresentada na Figura 3 revela que 3 concluíram o 4.º ano, 4 completaram o 5.º ou 6.º ano, 2 terminaram o 9.º ano, 1 frequentou o ensino secundário sem o concluir, 5 concluíram o 12.º ano e 1 possui licenciatura.

**Figura 3**

*Habilitações do Encarregado de Educação*

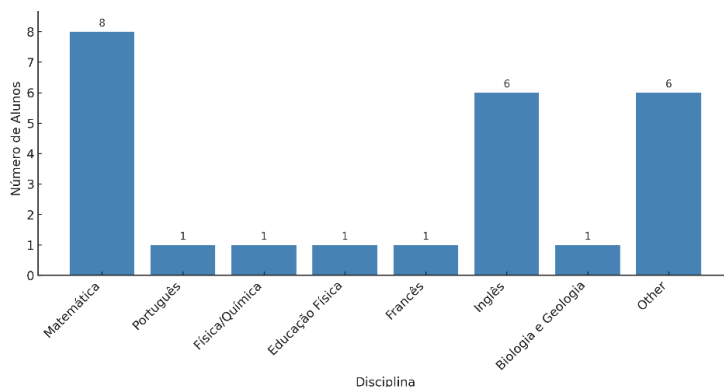


Nota. Adaptado: Questionário aplicado em 2023/2024 pela Diretora de Turma.

Quando questionados sobre as disciplinas em que sentem maior dificuldade, os alunos puderam assinalar mais do que uma opção. Conforme ilustrado na figura 4, destacam-se as disciplinas de Matemática e História, com 8 respostas cada, seguidas de Inglês, com 6 respostas.

**Figura 4**

*Disciplinas de Maior Dificuldade*



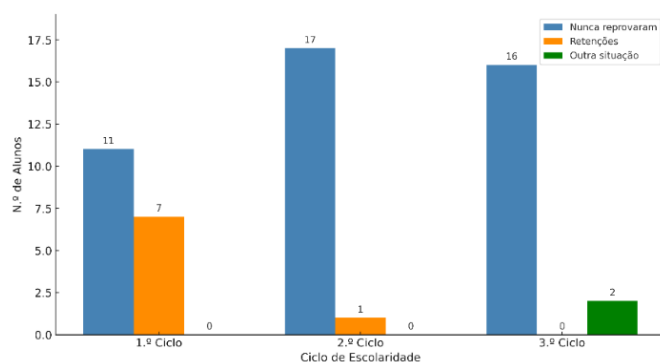
Nota. Adaptado: Questionário aplicado em 2023/2024 pela Diretora de Turma.

Relativamente ao número de retenções, a Figura 5 evidencia que, no 1.º ciclo, 11 alunos nunca reprovaram e 7 registaram retenções; no 2.º ciclo, 17 alunos nunca reprovaram e 1 reprovou; e, no 3.º ciclo, 17 alunos nunca

ficaram retidos enquanto 2 assinalaram uma situação não contemplada nas opções disponibilizadas.

### Figura 5

*Retenções dos alunos por ciclos de ensino*



Nota. Adaptado: Questionário aplicado em 2023/2024 pela Diretora de Turma.

No que respeita ao total de retenções ao longo de toda a escolaridade, 9 alunos indicam nunca terem reprovado, 7 alunos/as reprovaram uma vez e 2 reprovaram duas vezes. Quanto ao ano que frequentavam, à data do inquérito não houve retenções.

Em relação aos hábitos de estudo, 2 alunos afirmaram estudar diariamente, 13 referiram estudar ocasionalmente e 3 indicaram nunca estudar. Quanto à forma de estudo, permitindo múltiplas respostas, 15 alunos indicaram estudar sozinhos, 5 estudam com colegas e 2 assinalaram outra situação não contemplada nas opções disponibilizadas.

Relativamente às expectativas de prosseguimento dos estudos, 13 alunos indicaram pretender concluir o 12.º ano, enquanto 5 manifestaram intenção de prosseguir a sua formação académica.

À luz destas respostas, a turma revela diversidade etária (16 a 19 anos), de género e de percurso escolar, com situações de retenção e dificuldades em disciplinas estruturantes como Matemática e História. Estes dados evidenciam necessidades educativas diferenciadas e fragilidades que podem ser atenuadas através de abordagens pedagógicas baseadas na

experimentação, criatividade e aprendizagem ativa. O contexto socioeconómico revela igualmente uma heterogeneidade significativa: metade dos alunos beneficia de apoios da ASE e as habilitações académicas dos encarregados de educação concentram-se sobretudo nos níveis de escolaridade mais baixos. Este enquadramento pode traduzir-se em menor apoio familiar no estudo formal, o que reforça a importância de práticas que valorizem a autonomia, a colaboração e a resolução prática de problemas, dimensões privilegiadas na metodologia *maker*.

Relativamente aos hábitos de estudo, a maioria dos alunos afirma estudar apenas ocasionalmente ou não estudar, privilegiando sobretudo o estudo individual. Este dado reforça a pertinência da implementação de estratégias que promovam dinâmicas colaborativas e aprendizagens ativas, proporcionando experiências que contraponham a passividade do estudo individual com a participação em projetos coletivos, baseados em desafios concretos.

Este estudo foi realizado com os alunos do curso profissional de Técnico/a de Vitrinismo, ou seja, 8 alunos: 4 elementos do género masculino e 4 elementos do género feminino, já maiores de idade à data do início do estudo.

### **3.2. O Percurso *Maker* da turma de Vitrinismo**

A escolha do grupo de alunos do curso profissional de Técnico/a de Vitrinismo para a realização deste estudo não foi aleatória pois estes já possuíam experiências prévias no desenvolvimento de projetos assentes na metodologia *maker*. No ano letivo de 2022/2023, a professora Diretora de Turma, que se manteve no ano letivo em análise, solicitou a utilização do Espaço *Maker* em Movimento (EMM), um recurso educativo municipal, para a concretização de um projeto no âmbito da disciplina de Cidadania.

De acordo com a informação disponibilizada pela Câmara Municipal do Montijo, o EMM é um espaço móvel que se desloca às escolas do concelho e que está disponível, mediante requisição, para qualquer docente

do município, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Este serviço, dinamizado pela Divisão de Educação da Câmara Municipal do Montijo, assenta numa filosofia pedagógica de base construtivista e utiliza a metodologia *maker* como estratégia central de ensino e aprendizagem. Através de atividades exploratórias e da integração das áreas STEAM, os alunos têm acesso a equipamentos, materiais e ferramentas que lhes permitem conceber e desenvolver projetos próprios, numa lógica de interdisciplinaridade e de transversalidade curricular.

O contacto prévio desta turma com o EMM assume particular relevância para o presente estudo, uma vez que proporcionou aos alunos um primeiro contacto estruturado com a filosofia *maker*, introduzindo a lógica do “aprender fazendo”, estimulando o trabalho colaborativo, a criatividade e a experimentação. Este fator constitui um dado a considerar na discussão dos resultados, pois os alunos não partiram de uma posição de total desconhecimento da abordagem metodológica, mas sim de um percurso formativo já iniciado.

### 3.2.1. Da Ideia ao Projeto Colaborativo: A PAP *Maker* da Turma de Vitrinismo

A PAP constitui a fase final e integradora do percurso formativo dos alunos do Ensino Profissional em Portugal. Trata-se, habitualmente, de um trabalho de carácter individual e prático, no qual os alunos demonstram as competências técnicas, científicas e socioculturais desenvolvidas ao longo dos três anos de formação.

No entanto, no caso da turma de Vitrinismo, a PAP assumiu características colaborativas, dado que o trabalho foi desenvolvido de forma articulada entre os diferentes alunos. Apesar dessa dinâmica coletiva, cada aluno manteve responsabilidades próprias e foi avaliado individualmente, garantindo-se o cumprimento dos critérios formais da prova.

A iniciativa de desenvolver uma PAP conjunta teve origem nos próprios alunos, os quais apresentaram uma proposta de projeto comum à diretora de turma. Para o efeito, comprometeram-se a assegurar uma

distribuição equilibrada de tarefas e a mobilizar de forma integrada as competências técnicas e transversais adquiridas ao longo da sua formação. Esta escolha revela a intenção de aplicar os princípios do trabalho colaborativo, potenciando as suas aptidões individuais em prol de um objetivo coletivo.

Esta iniciativa revela uma postura alinhada com a filosofia da metodologia *maker* ao evidenciar autonomia na definição do projeto, sentido de corresponsabilidade e valorização da aprendizagem colaborativa como motor de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, indica uma continuidade relativamente à experiência vivida no ano letivo anterior com o EMM, onde os alunos tiveram oportunidade de desenvolver trabalho conjunto em moldes semelhantes, experiência que poderá ter reforçado a sua predisposição à realização de uma PAP de carácter colaborativo.

Para a realização da PAP estava inicialmente prevista uma colaboração com o EMM que acabou por não se concretizar, uma vez que o espaço já se encontrava reservado para outro projeto da mesma turma, no âmbito de uma outra disciplina. Face a esta limitação, a metodologia foi reajustada, passando de uma abordagem integralmente *maker* para uma metodologia de projeto assente nos princípios do *DIY* e do “aprender fazendo”. Apesar de manter a essência *maker*, esta adaptação restringiu o acesso dos alunos a recursos tecnológicos avançados, característica central da metodologia original, na qual a dimensão tecnológica tende a assumir papel preponderante.

Como inspiração para o desenvolvimento da PAP, a turma escolheu o filme “Alice no País das Maravilhas”, de Tim Burton, considerado inspirador pela sua riqueza visual e simbólica, bem como pela diversidade de elementos suscetíveis de exploração criativa. Sob o título “We’re all mad here!”, o projeto foi estruturado em três momentos complementares: a exposição de cartazes de divulgação, a instalação artística e a apresentação final perante o júri.

O primeiro momento correspondeu à exibição de seis cartazes de divulgação concebidos no Canva, uma plataforma online de *design* gráfico, com o objetivo de promover a instalação artística a acontecer no “Dia do Agrupamento”.

Cada cartaz abordava um tema específico: a PAP da turma de Vitrinismo; a obra “Alice no País das Maravilhas”; a biografia de Lewis Carroll; a versão cinematográfica de Tim Burton; a biografia do realizador; e uma síntese final (Cf. Anexo J).

Para assegurar a divulgação do evento, os cartazes foram distribuídos de forma estratégica pelos diferentes blocos da escola, garantindo assim uma cobertura abrangente junto da comunidade escolar, como se pode observar na Figura 6.

### **Figura 6**

#### *Afixação de cartazes pela escola*

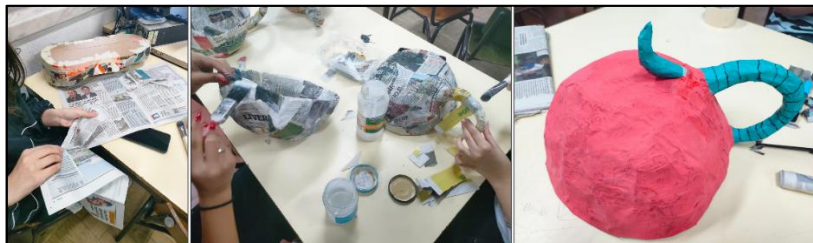


Nota. Fonte: Própria

O segundo momento correspondeu à instalação artística das peças decorativas tridimensionais concebidas pelos alunos e inspiradas no tema central da PAP. Para a sua execução, os alunos recorreram à técnica de papel machê, concretamente à variante da papietagem, que consiste na sobreposição de tiras de papel coladas em camadas sucessivas, conferindo resistência e volume às formas criadas, como mostra a figura 7.

## Figura 7

### *Processo de construção das peças da instalação*



Nota. Fonte: Própria

A instalação artística foi apresentada no dia 9 de maio de 2024, durante o “Dia do Agrupamento”, como inicialmente estava previsto. Este evento anual caracteriza-se pela abertura da escola-sede à comunidade educativa e pela participação de todas as escolas do agrupamento. Trata-se de um momento privilegiado de partilha e valorização dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas várias turmas ao longo do ano letivo, no qual os alunos de vitrinismo tiveram a oportunidade de expor o resultado do seu projeto de PAP à comunidade escolar. Para além da apresentação das peças, os alunos organizaram-se em pares para acompanhar os visitantes, explicar o processo de criação e destacar os elementos mais relevantes da instalação, reforçando a dimensão participativa e interativa do projeto, como revela a figura 8.

## Figura 8

### *Instalação Artística no Dia do Agrupamento*



Nota. Fonte: Própria

O terceiro e último momento consistiu na apresentação da PAP ao júri, no dia 10 de julho de 2024, etapa formal e obrigatória deste processo avaliativo. Os alunos organizaram-se de forma que cada um tivesse oportunidade de apresentar o seu contributo individual para o projeto coletivo evidenciando as competências técnicas e criativas adquiridas ao longo do curso de Técnico/a de Vitrinismo, como mostra a figura 9. Para além da exposição das peças realizadas e da explicação das opções estéticas e técnicas adotadas, os alunos responderam ainda a questões colocadas pelo júri, demonstrando capacidade de argumentação, reflexão crítica e autonomia. Este momento constituiu não apenas a avaliação final do percurso formativo, mas também uma experiência de valorização pessoal e profissional, permitindo aos alunos consolidar a sua identidade enquanto futuros técnicos de Vitrinismo.

### **Figura 9**

*Apresentação da PAP ao júri*



Nota. Fonte: Própria

Importa referir que cada uma das etapas descritas implicou um investimento significativo de trabalho por parte dos alunos, tanto na planificação como na execução das diferentes fases do projeto. Para além dos momentos já apresentados, existiram outras dimensões igualmente

relevantes, como as várias fases do processo de construção das peças da instalação artística ou a organização interna da turma para a redação da PAP, aspetos detalhados nos próximos parágrafos.

### **3.2. Resultados da Observação Participante: Dinâmicas de Trabalho e Desenvolvimento de Competências**

Apesar de existir uma calendarização previamente definida, a primeira sessão de observação teve início um dia antes do previsto. Nessa ocasião, os alunos encontravam-se já em fase de desenvolvimento do projeto: os cartazes de divulgação tinham sido concebidos e aguardavam apenas impressão e afixação na data acordada pelo grupo, enquanto as peças tridimensionais estavam em execução. Esta primeira sessão revelou-se particularmente esclarecedora, pois permitiu compreender as metas atribuídas a cada aluno e o contributo individual esperado para o projeto coletivo. Para além da participação conjunta na criação de objetos tridimensionais decorativos e alusivos ao tema, cada aluno deveria apresentar cinco modelos de sapatos produzidos através da técnica de papietagem, variando em tamanho e pintura, em consonância com a temática estabelecida. Estes elementos evidenciaram, desde o início, uma articulação entre criatividade individual e construção coletiva, aspetos centrais para a análise empreendida neste estudo.

#### **Figura 10**

*Exemplos de modelos de sapatos*



Nota. Fonte: Própria

A análise dos registos provenientes da observação participante, sistematizados segundo a estrutura da grelha de observação, permitiu evidenciar padrões e tendências significativas no desenvolvimento do projeto da turma. As conclusões a seguir expostas encontram-se organizadas por categorias de análise, de forma a assegurar uma leitura clara e coerente dos resultados obtidos.

Em relação à metodologia, as sessões observadas revelaram ser predominantemente assentes no trabalho de projeto, no espírito DIY e no princípio do “aprender fazendo”, em que a prática artística se articulou com princípios de colaboração, experimentação e resolução de problemas. As docentes desempenharam sobretudo um papel de facilitadoras, orientando as sessões, fornecendo materiais e propondo ajustes técnicos, mas deixando espaço para que os alunos assumissem a condução do trabalho. Em várias ocasiões, os próprios estudantes sugeriram alterações ao planeamento, propuseram novas tarefas ou decidiram reorganizar prioridades, evidenciando elevada autonomia e capacidade de autorregulação coletiva. A observação confirma, assim, a pertinência da metodologia adotada para a promoção da criatividade, da responsabilidade partilhada e da participação ativa dos alunos no processo educativo.

Ao longo do período observado, as atividades desenvolvidas centraram-se maioritariamente na execução prática da PAP. As atividades desenvolveram-se de forma contínua e integrada, alternando entre a produção individual e a colaboração em tarefas coletivas. Os alunos revelaram capacidade de planificação, como por exemplo, na divisão de tarefas e ensaios prévios de montagem da instalação, bem como sentido crítico na avaliação das peças produzidas, discutindo possibilidades de melhoria estética e funcional. Os momentos de ensaio, pré-montagem e montagem da instalação foram particularmente relevantes, uma vez que permitiram testar soluções, antecipar problemas e encontrar estratégias conjuntas para a apresentação final.

Os materiais utilizados foram diversificados, combinando materiais tradicionais (cartão, papel de jornal, cola branca, tintas, pincéis, arame, nylon, paletes, relva artificial) com recursos digitais (computadores, projetor, Canva), disponibilizados pela escola ou propriedade dos alunos e das docentes. Esta conjugação de técnicas artesanais e ferramentas tecnológicas reforçou o carácter interdisciplinar do projeto, valorizando tanto a manualidade como a inovação. Observou-se também uma preocupação constante com a gestão de recursos, quer pela necessidade de rentabilizar o material de desgaste, quer pela adaptação criativa a imprevistos.

Analisando os resumos das sessões e respetivos registos complementares, de forma transversal, as sessões decorreram num ambiente de concentração, cooperação e entreajuda. Era recorrente que os alunos, ao entrar na sala, assumissem imediatamente as suas tarefas, sem necessidade de instruções detalhadas, o que revela rotinas de trabalho consolidadas. Paralelamente, a observação registou momentos de diálogo espontâneo sobre ideias para a exposição, sugestões de apresentação ao júri e reflexões sobre a pertinência estética das peças produzidas.

A fase correspondente ao ensaio, montagem e inauguração da instalação, evidenciou a capacidade do grupo em articular esforços, distribuir responsabilidades e gerir imprevistos, como o vento que afetou a exposição ou a necessidade de ajustar elementos estruturais com fios de nylon. Estas situações reforçaram a coesão do grupo e a apropriação do projeto como realização coletiva.

Após a exposição realizada no “Dia do Agrupamento”, procedeu-se à elaboração da componente teórica da PAP. Partindo do anteprojecto previamente desenvolvido para estruturar as suas ideias, os alunos, juntamente com as docentes, construíram um índice e distribuíram responsabilidades, de modo que cada elemento assumisse a redacção de uma parte específica. Esta organização teve lugar nas últimas aulas uma vez que os alunos iriam iniciar o período de estágio em contexto profissional,

o que restringiria a possibilidade de encontros frequentes para o desenvolvimento colaborativo da parte escrita.

Relativamente às competências PASEO em foco, foi possível observar diferentes manifestações ao longo do desenvolvimento da PAP, as quais foram analisadas individualmente de modo a garantir uma apreciação sistemática e rigorosa de cada uma. Contudo, importa sublinhar que, no decurso das sessões observadas, estas competências não se manifestaram de forma isolada, mas antes em permanente interação. Em diversos momentos, verificou-se uma sobreposição de indicadores, tornando por vezes difícil delimitar com clareza onde termina uma competência e se inicia outra. Esta inter-relação evidencia o carácter integrado e dinâmico do processo formativo, no qual raciocínio, criatividade, sensibilidade estética, autonomia e relacionamento interpessoal se cruzam e se reforçam mutuamente.

No domínio do raciocínio e resolução de problemas, registaram-se várias situações em que os alunos enfrentaram desafios técnicos e logísticos, revelando capacidade para identificar problemas, propor alternativas e testar soluções. Durante a construção das chávenas e do bule em papietagem, por exemplo, surgiram dificuldades na fixação das peças de grande porte, às quais a turma respondeu de forma colaborativa, experimentando diferentes colas e reforçando a estrutura com arames e fios de nylon, até atingir a estabilidade desejada. Também na fase de montagem da exposição, foi necessário adaptar elementos em função da ação do vento, o que obrigou à reorganização dos suportes e à alteração de ângulos de fixação. Estes episódios demonstram não apenas a aplicação prática de raciocínio lógico e espacial, mas também determinação na procura de soluções eficazes.

O pensamento crítico e criativo esteve igualmente presente em momentos-chave do processo, emergindo sobretudo na avaliação estética dos trabalhos, como se verificou quando alguns alunos, após concluírem os primeiros sapatos em papietagem, questionaram o impacto visual das cores

escolhidas e optaram por repintar as peças com tonalidades mais próximas da paleta definida para a instalação. Já o pensamento criativo manifestou-se na introdução de novas ideias e na exploração de soluções originais, como a sugestão de criar um vídeo documental de todo o processo ou a conceção de uma árvore de sapatos com iluminação LED, proposta que acabou por enriquecer a instalação final.

### **Figura 11**

#### *Construção e instalação da árvore de sapatos*



Nota. Fonte: Própria

A sensibilidade estética e artística foi outra competência amplamente demonstrada, presente na preocupação com a harmonia visual e a coerência temática, revelou-se constante nas discussões sobre equilíbrio cromático, disposição das peças tridimensionais e narrativa expositiva. Durante os ensaios de montagem, foi notório o cuidado em ajustar a posição dos objetos de modo a potenciar a valorização estética da exposição e a fruição do público.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e autonomia, verificou-se uma evolução significativa ao longo do projeto. Era frequente que os alunos iniciassem de imediato as tarefas, sem depender de instruções diretas das docentes, evidenciando apropriação do trabalho e sentido de responsabilidade. Cada estudante assumiu metas individuais, como a produção de cinco sapatos em papietagem, mas soube também integrar esse contributo no projeto coletivo. A gestão do tempo, o cumprimento de

prazos e a prática de autoavaliação reforçaram a autonomia e a capacidade de tomada de decisão.

Por fim, o relacionamento interpessoal destacou-se pela cooperação, pelo apoio mútuo e pela gestão construtiva de conflitos. As tarefas foram frequentemente realizadas em pares ou em pequenos grupos, como sucedeu na pintura coletiva das grandes peças tridimensionais e na montagem final da exposição, que exigiu coordenação e comunicação constantes. Verificou-se ainda um espírito de entreajuda, visível na forma como os alunos com maior experiência em determinadas técnicas auxiliaram os colegas que demonstravam mais dificuldades, fortalecendo a coesão do grupo.

### **Figura 12**

*Momento da turma a trabalhar em grupo*



Nota. Fonte: Própria

Em síntese, a observação participante mostrou que o processo vivido pelos alunos, no âmbito do desenvolvimento do projeto da sua PAP, proporcionou um ambiente produtivo para a mobilização integrada de competências, em que a dimensão artística se cruzou com a criatividade, a autonomia e a colaboração. Estes resultados serão posteriormente confrontados com as perceções recolhidas nas entrevistas e discutidos à luz do enquadramento teórico de forma a consolidar a análise e a validar os padrões identificados.

### **3.3. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva dos Participantes**

Para compreender de forma mais próxima as experiências e percepções dos protagonistas do projeto recorreu-se à recolha de dados através de entrevistas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes: oito alunos da turma de Vitrinismo e duas docentes envolvidas, a diretora de turma e a coordenadora do Ensino Profissional, permitindo aceder às suas interpretações sobre o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens associadas.

Para a análise das entrevistas foi elaborada uma tabela de categorização (Cf. anexo I), estruturada em categorias e subcategorias definidas a partir dos guiões. Este procedimento permitiu identificar padrões recorrentes, bem como convergências e contrastes nos testemunhos dos participantes.

#### **3.3.1. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva dos Alunos**

O material recolhido é apresentado de seguida, organizado de acordo com as categorias previamente definidas no guião de entrevista. Esta organização permite evidenciar de forma clara as percepções, experiências e aprendizagens relatadas pelos alunos, facilitando a análise crítica das formas como a metodologia *maker* contribuiu para o desenvolvimento das suas competências e para a sua participação ativa no projeto.

A análise de conteúdo das entrevistas evidencia que o percurso escolar dos alunos é marcado por experiências heterogéneas, sendo a transição para o 9.º ano um ponto de mudança recorrente, frequentemente associado a desmotivação e a dificuldades. Como relata J, “(...) até ao 9º ano era aquela coisa que a gente adorava a escola (...) depois chega ao 9º ano, já chega aquelas responsabilidades, a gente meio que desmotiva mais”. Outros, como C, evidenciam uma trajetória em declínio: “correu bem até ao 8º. A partir daí, acho que começou a descarrilar um bocado em relação às notas.”

As dificuldades relatadas pelos alunos revelam-se diversas e abrangem dimensões acadêmicas, emocionais e sociais. No plano escolar, destacam-se as fragilidades em determinadas disciplinas, como refere E: “Passei, mas com algumas dificuldades na matemática e físico-química. Era mais em matemática”. A estas somam-se problemas de concentração e tendência para a distração, tal como sublinha L: “(...) sou uma pessoa que tem uma certa dificuldade para me concentrar (...) Por me distrair facilmente”. Acrescem, ainda, obstáculos de natureza emocional e social, nomeadamente a integração em novas turmas e situações de bullying, fatores que condicionaram o percurso escolar e o envolvimento dos estudantes.

Apesar das adversidades, a maioria dos alunos revelou capacidade de mobilizar estratégias pessoais para lidar com os desafios. D demonstra uma atitude de resiliência ao afirmar: “tive que me desenrascar à minha maneira”, enquanto E assume uma atitude proativa ao decidir mudar de curso: “prefiro perder agora um ano e ir para outro curso, do que mais tarde ter que voltar dois ou três”. Também perante situações de bullying surgem mecanismos de adaptação, como descreve T: “eu ficava muito caladinho, nunca saía da sala. (...) Foi a partir daí que eu aprendi a ignorar as pessoas.”

No que respeita aos aspetos positivos e negativos do percurso escolar, emergem sentimentos ambivalentes. Por um lado, há reconhecimento de experiências enriquecedoras e marcantes, como no caso de RI, que valoriza a participação no projeto em parceria com o EMM, afirmando que “deu-me a oportunidade de conhecer o design gráfico”. Por outro lado, sobressaem memórias de desmotivação, frustração e fadiga emocional, como as de T: “não teve assim nada que gostasse (...) pensava que quando saísse do 8º ano e fosse para o PCA (percurso curricular alternativo) seria diferente (...) mas depois enganei-me”.

No que concerne às motivações para a escolha do curso de Técnico/a de Vitrinismo, observa-se uma forte influência de fatores externos, nomeadamente a orientação dos pais e professores, bem como as

limitações da oferta formativa disponível. Ainda assim, há relatos que demonstram identificação com a natureza prática e expressiva do curso, como o de J: “gosto destes trabalhos mais práticos”. De modo semelhante, L, apesar das dificuldades económicas, reconhece no vitrinismo uma alternativa viável face aos cursos de artes: “era o curso mais parecido sem que tivesse que gastar muito dinheiro”. Já E evidencia espírito de iniciativa e uma visão prospetiva ao afirmar: “mais vale arriscar agora do que me arrepender daqui a uns anos”.

Quanto ao desenvolvimento da PAP coletiva, esta revelou-se uma experiência pedagógica rica e transformadora para os alunos. A reflexão sobre as tarefas e responsabilidades assumidas ao longo do projeto destaca a importância da colaboração e da partilha enquanto elementos estruturantes do trabalho. J descreve de forma clara o seu envolvimento, afirmando: “fui um faz tudo neste trabalho (...) tive de me adaptar aos meus colegas porque muitos deles tive que ajudar (...) ajudou-me a aproximar-me mais deles”, evidenciando não apenas uma postura proativa, mas também o crescimento no domínio das relações interpessoais e da capacidade de adaptação. De modo convergente, RI reconhece a importância do projeto na sua formação pessoal e académica, sublinhando: “influenciou-me para melhor, como pessoa e como aluno.”

Para além destes aspetos, os alunos destacaram ainda a importância do cumprimento de prazos, da divisão de tarefas e do sentido de responsabilidade, como salienta E ao referir: “as metas que nós tínhamos de cumprir (...) e o que cada um tinha de fazer.”

Numa linha complementar, a análise das entrevistas evidencia também a evolução da participação ao longo do projeto, marcada por processos de transformação individual. J reconhece o seu papel catalisador ao afirmar: “se eu não tivesse puxado tanto por eles, o trabalho tinha ficado muito inacabado”, revelando iniciativa e capacidade de liderança. Já E e L, que se encontraram ausentes durante um período de tempo devido à sua

participação em Erasmus, relatam uma quebra de motivação e um sentimento de distanciamento.

No que concerne à criação e desenvolvimento de ideias, produtos ou competências, as respostas revelaram-se mais contidas, mas surgem referências consistentes à responsabilidade e à originalidade. Estas observações remetem para o desenvolvimento do pensamento criativo em contextos que exigem decisões estéticas e funcionais.

Neste quadro, o papel do professor surge amplamente valorizado pelos alunos. A professora TB é repetidamente apontada como um apoio essencial, não apenas através da disponibilização de materiais, mas também pela orientação, motivação e intervenção pontual nas decisões do grupo. J ilustra esta percepção ao afirmar que “a *stora* meio que nos dava um empurrãozinho e nós dávamos ali a nossa parte”, evidenciando o equilíbrio entre a orientação docente e a autonomia discente, condição indispensável numa metodologia ativa. As percepções recolhidas reforçam, assim, a relevância de uma docente que atua sobretudo como agente mediador, promovendo o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de resolução de problemas e o fortalecimento das relações interpessoais entre os estudantes.

No entanto, o processo não esteve isento de desafios que abrangeram desde dificuldades na componente escrita que, segundo C “tem sido o mais difícil para todos nós”, a problemas de articulação em grupo, como descreve J: “nós éramos muito separados, era muito por grupinhos. Agora já não tanto, nós todos já somos meio que um grupo”. A estes acrescentam-se obstáculos de natureza emocional, como a pressão referida por RI: “foi como aquela dificuldade que eu disse, trabalhar sob pressão. Não gosto nada... que deita a minha criatividade para o lixo que não consigo mesmo trabalhar sob pressão. (...) Provoca desmotivação.”

As estratégias encontradas para superar as dificuldades revelam a capacidade adaptativa dos alunos, passando pela utilização de ferramentas digitais, pela partilha de tarefas, pela aprendizagem pela prática e pela

negociação de ideias. RI exemplifica essa adaptação ao afirmar ter aprendido a “usar a criatividade e o tempo a meu favor” como resposta à pressão, demonstrando a apropriação das exigências do projeto enquanto oportunidade de crescimento.

Para além das estratégias de superação, também a dimensão emocional desempenhou um papel determinante na forma como os alunos viveram o processo. A experiência revelou-se intensa e marcada por oscilações, alternando entre momentos de desgaste e de motivação. Entre E, J e L, destacam-se sentimentos de cansaço, ansiedade, desmotivação e frustração. No entanto, paralelamente a estas dificuldades, emergiram igualmente expressões de orgulho, entusiasmo e envolvimento afetivo. C ilustra essa ambivalência ao referir: “fico feliz de ver RO a trabalhar (...) às vezes é difícil”. L acrescenta que consegue trabalhar melhor quando está acompanhada, pois confere “motivação”, evidenciando o papel regulador do grupo no estímulo à participação. Já T, por sua vez, refere que “só me comecei a motivar mais quando fiz a parte da decoração”.

Relativamente ao reconhecimento do papel desempenhado pelo EMM, os alunos identificam-no como um fator decisivo na construção da experiência coletiva. J resume a ideia ao dizer: “nada disto teria sido feito.” Também L reconhece o seu contributo agregador, sublinhando que a experiência proporcionou uma transformação positiva na dinâmica do grupo: “conseguiu fazer com que nós nos uníssemos um pouco mais uns aos outros”. Deste modo, o EMM é valorizado não apenas como recurso instrumental, mas sobretudo como espaço integrador, capaz de potenciar a coesão, reforçar os laços interpessoais e sustentar a motivação.

Ao refletirem sobre as aprendizagens adquiridas durante o processo da PAP, os alunos revelam um leque de experiências formativas que vão além do domínio técnico, abrangendo competências pessoais, sociais e artísticas. A aprendizagem significativa surge sobretudo associada à experimentação prática e à criatividade, em consonância com os princípios da metodologia *maker* e do “aprender fazendo”. A aluna C sintetiza esta ideia

ao afirmar: “surgir com uma ideia do nada (...) ter ideias, criatividade”. Também E destaca a diversidade de aprendizagens adquiridas “a nível de técnicas, responsabilidade, um bocadinho de tudo”.

No entanto, nem todos os alunos foram igualmente conscientes das aprendizagens, havendo respostas mais distantes ou evasivas, como a de D: “não sei, por acaso não me vem nada assim...” ou de T: “não, porque nós fizemos isto durante estes três anos”.

No que respeita à perceção do vitrinismo enquanto arte, observa-se uma valorização crescente do potencial criativo e expressivo. L descreve-o como “uma área bastante ampla” que permite “trazer muita coisa diferente (...) para o vitrinismo”, enquanto T afirma que “o vitrinismo não é só fazer vitrines, faz parte da decoração para cativar o público”.

As representações sobre o significado da arte, entendida ora como espaço de encontro, ora desencontro, revelam diferentes sensibilidades entre os alunos. D, por exemplo, afirma: “não ligo muito a arte”, enquanto L lhe atribui um papel agregador: “a arte tem o poder de levar várias coisas ao encontro entre si”. A arte surge, assim, como espaço de subjetividade e descoberta, onde os alunos refletem sobre o seu papel criativo e o valor das suas criações. J, por exemplo, relaciona o trabalho artístico com um processo de autoconhecimento: “a gente teve que se encontrar a nós mesmos para estarmos decididos a fazer o que realmente queremos”.

No que respeita à identidade artística, as respostas oscilam entre dúvida, negação e afirmação. Enquanto alguns rejeitam a ideia de serem artistas, como D e RO, outros reconhecem momentos de identificação estética. J questiona-se: “talvez... agora que falas nisso, até fiz umas cenas giras (...) sentia-me uma artista?”. L e RI assumem de forma mais convicta essa identidade criadora. L afirma: “sim, por acaso (...) dava para desenvolver algo mais artístico”.

Quando convidados a atribuir um grau de importância à metodologia utilizada no desenvolvimento da PAP, os alunos manifestaram

unanimemente a percepção de que esta foi essencial para o seu sucesso. D afirma: “é importante (...) aprende-se a lidar com os outros, temos outra criatividade”, enquanto E diz: “acho que foi importante em todos os níveis, para tudo”. A atribuição generalizada de pontuações máximas reforça este reconhecimento, confirmando a relevância da prática colaborativa para o desenvolvimento global dos alunos.

No plano dos contributos pessoais e escolares, as repercussões revelam-se diferenciadas. J destaca a transferência de competências para o futuro profissional, ao afirmar: “tivemos que aprender a cooperar, o que vai ser bastante importante no futuro para o meu trabalho”. L, por sua vez, reconhece mudanças no seu estilo de trabalho: “ajudou um bocadinho no meu desenvolvimento pessoal, na forma como trabalho”. Já RI reconhece o desafio de lidar com a pressão, mas sublinha, em contrapartida, a conquista de maior organização.

Relativamente às perspetivas de futuro e continuidade, verifica-se uma diversidade de projeções pessoais e profissionais, com diferentes graus de clareza, motivação e ambição. Embora a experiência da PAP coletiva tenha sido marcante para a maioria, não se revelou suficiente, por si só, para consolidar planos de carreira estruturados. Ainda assim, a vivência prática, a convivência em grupo e o envolvimento em atividades criativas surgem como pontos de inflexão significativos, capazes de influenciar a forma como alguns alunos passaram a encarar o seu futuro académico e profissional.

Quando questionados sobre a aplicabilidade futura das aprendizagens, muitos manifestam incerteza. E afirma: “(...) nem sei o que é que eu quero fazer do futuro ainda”, enquanto C diz: “depende do mundo do trabalho”. No entanto, surgem também respostas mais confiantes como a de D: “vou-me lembrar de várias coisas que fizemos e que naquele momento posso aplicar” e RI destaca o design gráfico como uma área com potencial de futuro.

Relativamente à continuidade de estudos, os relatos evidenciam ambivalência e hesitação. Enquanto alguns alunos descartam diretamente a possibilidade de prosseguir os estudos, como J, RO e RI, outros ponderam alternativas ou começam a abrir espaço à ideia. L exemplifica este processo de reavaliação ao afirmar: “não pretendia, mas agora pretendo (...) foram-me mostradas opções que são realmente muito boas (...) achei que seria uma boa opção para mim continuar”. Também E demonstra uma mudança de perspetiva após uma aula recente: “a professora a falar aquilo hoje abriu-me um pouco o interesse (...) um curso a mais para me dar nível V acho que me ajudaria muito”. Estas mudanças de atitude indicam o contributo que os contextos educativos e as relações com os professores podem ter nas decisões futuras.

No plano das aspirações e projeções de carreira, verifica-se igualmente diversidade, com predominância de respostas incertas ou pouco definidas. C diz: “Não sei, sinceramente, o problema é esse”, E afirma o mesmo: “não sei...”, enquanto L partilha: “nunca consegui chegar a um consenso do que realmente eu gostaria de seguir”, expressões que evidenciam o carácter transitório desta fase da vida. Apesar disso, há também projetos de ambição e de visão criativa, como RI, que afirma: “no futuro, eu vou querer fazer uma marca de roupa (...) com o meu irmão”, ou T que refere que recebeu uma proposta de trabalho “fora da escola” relacionada com o curso.

Em síntese, a análise das entrevistas revela percursos escolares marcados por dificuldades académicas, emocionais e sociais, mas também por estratégias de superação e crescimento pessoal. A experiência da PAP coletiva destacou-se como um momento formativo potenciador de competências técnicas, criativas e colaborativas, em estreita articulação com a orientação das docentes. Apesar da existência de incertezas quanto ao futuro académico e profissional, os alunos reconheceram aprendizagens significativas, sobretudo no plano da autonomia, da resiliência e da cooperação, cujos efeitos se estendem ao contexto escolar e pessoal.

### 3.3.2. Aprendizagens e Experiências na Perspetiva das Docentes

As entrevistas às docentes decorreram numa fase posterior à realização das entrevistas aos alunos, embora ainda antes da apresentação oficial da PAP ao respetivo júri. O material recolhido é apresentado de seguida, estruturado de acordo com as categorias previamente definidas no guião de entrevista.

No que respeita à análise do percurso escolar da turma, identificou-se um processo marcado por elevada rotatividade e abandono, frequentemente associado à falta de identificação com o curso e à entrada precoce no mercado de trabalho. Ambas as docentes referem perdas significativas ao longo dos três anos, convergindo na perceção de que os alunos que permaneceram constituem um grupo resiliente, apesar das dificuldades iniciais. A professora NC evidencia esta realidade ao afirmar: “Muitos deles (...) descobriram que não era o seu percurso, mudaram efetivamente. Outros tantos (...) envergaram pelo mundo do trabalho (...). Eles eram 15 e terminaram com 8.”

De forma convergente, a professora TB oferece uma caracterização mais detalhada da evolução numérica da turma, salientando: “esta turma iniciou o 10º ano com muito mais alunos do que temos agora, portanto eram cerca de 31 ou 32 alunos dos dois cursos, curso de profissional de vitrinismo e de multimédia e depois, ao longo do 10º ano, e depois mais no 11º ano principalmente, houve alunos que foram excluídos por faltas porque atingiram, entretanto, os 18 anos e abandonaram (...)”

Para além da dimensão quantitativa, TB enfatiza que, apesar das adversidades, os estudantes que permaneceram demonstraram um desempenho globalmente satisfatório, descrevendo a turma como “muito boazinha”, sobretudo quando considerada a especificidade do ensino profissional.

Desta forma, ambas as docentes reconhecem que a permanência no curso esteve associada à adaptabilidade dos alunos e a uma relativa

coerência com os seus interesses práticos. As dificuldades iniciais funcionaram, neste sentido, como um “filtro” natural, resultando na constituição de um grupo mais reduzido, mas simultaneamente mais coeso.

No que se refere aos pontos fortes identificados, ambas as entrevistas evidenciam uma ênfase nas dimensões relacionais e socioafetivas. A afetividade, a entreatuda e a ausência de indisciplina surgem como marcas distintivas do grupo. A professora NC salienta: “Tornou-se ali uma equipa coesa (...), ajudando-se, telefonando um ao outro (...), enviavam aquilo que era o resumo da aula para os outros.”

De forma convergente, a professora TB reforça a mesma percepção ao referir: “Eram miúdos muito simpáticos e muito queridos (...), nunca houve problemas graves de disciplina (...) muito bons miúdos.”

Em contrapartida, a análise dos pontos fracos evidencia fragilidades estruturais em duas dimensões distintas: o apoio familiar e a persistência académica. NC aponta o desinteresse das famílias como fator de risco para a continuidade educativa: “A valorização da escola está muito em baixo. (...) Os pais descuram logo. (...) Já não tomam as rédeas da coisa.”

Por sua vez, TB centra a sua análise nas dificuldades cognitivas e na motivação intrínseca dos estudantes, sublinhando: “São miúdos que não gostam muito de nada que implique muito estudo (...) são sempre muito melhores na parte prática.”

Ambas as docentes apontam para a persistente dicotomia entre teoria e prática no ensino profissional, a qual a componente técnica tende a mobilizar mais os alunos do que o estudo formal.

Relativamente ao valor do ensino profissional, a professora TB destaca com clareza o papel deste tipo de ensino como espaço de inclusão e sucesso possível para perfis de alunos com dificuldades de adaptação ao ensino regular: “São alunos que dificilmente, num curso que não tivesse estas características, conseguiriam obter os resultados que obtiveram.”

O ensino profissional surge, assim, como estratégia compensatória e promotora de equidade, uma vez que se adapta aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A componente prática é valorizada como fator motivador e organizador da aprendizagem. Tal como refere TB, “(...) têm uma carga horária pesada, têm muitas disciplinas (...), mas são a tal componente prática que os ajuda muito...”

No que respeita aos contributos da metodologia adotada para o desenvolvimento da PAP, importa compreender, em primeiro lugar, as razões que estiveram na origem da sua escolha. A opção pela metodologia coletiva foi sustentada por razões de ordem prática, relacional e formativa, embora com nuances entre os discursos das docentes.

A professora NC salienta que a decisão partiu do próprio grupo, sublinhando a coesão existente entre os alunos: “Era um grupo pequeno, com oito alunos e eles decidiram, de facto, por aquela coesão que falei há pouco, por aquela interação entre eles, decidiram fazê-lo.”

Por outro lado, TB assume ter sugerido a modalidade coletiva, justificando essa orientação como estratégia para garantir um melhor resultado global: “surgiu por sugestão minha primeiro porque devido às características de alguns alunos, eu tenho consciência que, conhecendo-os muito bem como conheço, dos grupos que eles iriam criar, (...) achei que havia ali alunos que, sozinhos, num grupo em que englobasse aqueles alunos com mais dificuldades, eles dificilmente conseguiriam fazer um trabalho deste tipo, sozinhos.”

Contudo, TB acrescenta não ter sido esta a ideia transmitida aos alunos: “Não foi isso que eu lhes transmiti quando dei a sugestão, tanto que o que eu sugeri foi que, visto que eles eram poucos, visto que a PAP é um trabalho que pede muito trabalho, de investigação, de escrita, de preparação, de apresentação e tudo mais, sugeri que eles pudessem juntar-se e, assim, tentar que os alunos com mais dificuldades fossem ajudados pelos outros com mais facilidade e que conseguissem todos juntos ir buscar

os pontos fortes de cada um para tentar fazer um trabalho que resultasse e que fosse positivo para eles.”

Assim, ambas as docentes reconhecem que a metodologia coletiva cumpriu uma dupla função: por um lado, possibilitou a valorização das competências individuais; por outro, permitiu a superação das dificuldades previsíveis através da entajuda e da complementaridade entre os alunos.

Relativamente aos pontos fracos e fortes da metodologia, as docentes identificam simultaneamente benefícios e limitações da abordagem coletiva. NC realça o potencial formativo do trabalho em grupo, afirmando: “O trabalho em grupo é sempre uma mais-valia.” Todavia, refere um desafio específico: “O ponto fraco aqui foi realmente o facto de que alguns alunos, aliás, duas alunas, tiveram que sair em um momento para um estágio no exterior, portanto o Erasmus (...) Elas não estiveram exatamente afastadas, elas estavam conectadas, mas não na parte física, pois não estavam cá, elas continuavam conectadas via mail, via WhatsApp (...)”. Ainda assim, NC considera que esta situação não foi excessivamente penalizadora, uma vez que impulsionou o grupo a procurar novas estratégias de adaptação: “havia aqui alguns desencontros de timings, mas mesmo assim não considero que tenham sido um ponto muito penalizador. Ao contrário, acho que os outros puxavam e isso também os tornou mais fortes, mais adultos e mais aptos para aquilo que é a vida real.”

Por sua vez, TB centra a sua análise em aspetos ligados à organização interna do grupo. Enquanto ponto forte, destaca o contributo individual dos alunos nas áreas em que se sentiam mais confiantes: “Os pontos fortes acho que foi a participação que cada um deles acabou por dar ao trabalho dentro daquilo que eles dominam melhor. Deu origem a um trabalho que acho que correu muito bem para todos os efeitos.” Quanto aos pontos fracos, TB aponta a dificuldade em trabalhar em grupo, principalmente em períodos não letivos: “Os pontos fracos são sempre a dificuldade que eles têm de trabalhar em grupo (...) ainda mais num período em que eles já não estão na escola.” Para além disso, a docente refere a

limitação dos alunos em integrar de forma eficaz os colegas que apresentavam maiores dificuldades: “Os alunos com menos dificuldades às vezes não têm bem noção de... como integrar, das dificuldades dos outros ou das falhas que os outros têm genuinamente, que não é falta de vontade, é mesmo uma grande dificuldade. Eles às vezes querem fazer, mas não sabem fazer mesmo.”

Relativamente ao papel desempenhado pelas docentes no desenvolvimento do projeto, este revelou-se bastante mais abrangente do que uma supervisão convencional, integrando dimensões de mediação, orientação e acompanhamento próximo. TB descreve de forma detalhada o seu envolvimento: “Eu acho que o meu papel aqui, primeiro, começou por dar essa sugestão, portanto... que eu achei que era o que iria funcionar para eles. Também os ajudei, acho que a escolher o tema que iam trabalhar. (...) Acho que foi útil também eu ter-lhes dado sugestões. E depois, o meu papel foi o de acompanhar aquilo que eles foram fazendo, tentando dirigir. E no fim, quando eles já não estavam realmente a ter aulas, nas confusões, foi tentar mediar e tentar que eles não se dispersassem em coisas que não interessavam nada e se focassem naquilo que estavam a fazer. Depois, no final, (...) vi o trabalho com cuidado, ajudei-os a organizar, a completar com coisas que eles não tinham. Dei sugestões do que é que eles poderiam pôr também, ajudei-os a pesquisar. Acho que orientei nesse aspeto depois a parte do trabalho final.” A amplitude das suas intervenções revela um papel de facilitadora e orientadora constante ao longo do processo.

Por sua vez, NC expressa a sua presença como uma influência duradoura no percurso dos alunos: “Penso nele no todo, nos três anos.”

Passando à análise dos desafios enfrentados pela turma, ambas as docentes relataram dificuldades significativas ao longo do projeto. NC destaca a escassez de materiais e a dificuldade em reunir o grupo fora do período letivo: “Tentar encontrar-se e ter tempo para estar mesmo, efetivamente, juntos. Foi também alguma parte económica (...) estes cursos plásticos, estes cursos que têm uma carga plástica exigem investimento.

Portanto, os materiais são caros e exigem investimento. (...) tendo em consideração que eles têm muitas carências económicas, foi aqui, assim, um desafio”

Já TB centra a sua atenção nas barreiras cognitivas e de gestão, apontando: “Eles têm muita dificuldade em começar a organizar um trabalho deste tipo porque não sabem onde pesquisar, não sabem estruturar um trabalho.” A docente refere, igualmente, a liderança espontânea que emergiu das dinâmicas internas de compensação e ajustamento, reconhecendo-a como elemento fundamental para a viabilidade do trabalho coletivo: “nestes grupos assim maiores, há sempre alguém que se destaca em termos de liderança ou de papel de organizar as coisas.”

No que respeita ao desenvolvimento de competências, ambas as docentes reconhecem o papel da PAP coletiva na mobilização de aprendizagens essenciais à vida escolar e profissional. NC evidencia mudanças significativas na postura dos alunos perante a escola, salientando: “Eu até me atrevo a dizer que, por esta altura, começaram a faltar menos, (...) começaram a ter um maior compromisso, (...) levaram em consideração e que nos ajudou a ter responsabilidades.”

Por sua vez, TB aponta para ganhos estruturais na organização do pensamento e do trabalho, destacando: “Não só competências sociais, (...) mas também competências em aprenderem a fazer, como é que se trabalha em grupo e como é que se faz um trabalho deste tipo e como é que depois se reúne tudo para criar uma coisa que tenha pés e cabeça, que trabalhe e que funcione, que não seja só um aglomerado de juntar coisas que cada um fez e depois aquilo no fim (...).” A docente evidencia, assim, a importância de competências de planeamento, de integração e de coesão do trabalho coletivo, indo além da mera soma de contributos individuais.

Quanto às competências mais visíveis, NC enfatiza sobretudo as dimensões relacionais, colaborativas e metodológicas, referindo: “Responsabilidade, parceria, camaradagem, partilha...” Já TB sintetiza o

essencial no desenvolvimento da PAP coletiva, afirmando: “o saber trabalhar em grupo. (...) saber selecionar informação.”

As docentes reconhecem, ainda, que a experiência da PAP coletiva constituiu um exercício de preparação para o contexto profissional. NC projeta estas aprendizagens para a vida adulta, salientando: “(...) vão trabalhar com outras pessoas, vão ter de respeitar os tempos dos outros também, eles têm de se organizar e ser responsáveis e têm de ter pensamento positivo. (...) É investir, investir e superar as dificuldades e continuar a investir. (...) resiliência, exatamente. Isso aconteceu e acho que eles estão capacitados para o futuro.”

TB valoriza sobretudo a flexibilidade e capacidade de negociação: “(...) às vezes, é preciso ceder, é preciso encontrar ali algumas afinidades para se conseguir alguma coisa, em termos de trabalho. (...) Quer a nível do trabalho mesmo, vão trabalhar para qualquer sítio, quer a nível do seguimento de estudos.”

Outra dimensão analisada refere-se à importância da metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação realizada pelas docentes revela consenso quanto à eficácia da abordagem de projeto, sobretudo no contexto do ensino profissional. A experiência da PAP coletiva surge, assim, como um exemplo representativo de uma pedagogia ativa e centrada no aluno, amplamente valorizada e defendida por ambas.

NC sublinha que, apesar das dificuldades de implementação em algumas disciplinas, esta metodologia tem vindo a ser promovida na escola: “é difícil porque são várias disciplinas, depois há um estigma de um exame rígido e que exige que se cumpra o programa muito rígido, portanto, tentamos já trabalhar em algumas disciplinas, quando possível, nesta interação, nesta metodologia do projeto, porque ajuda também o pensamento, organizar o pensamento dos jovens, organizar depois a capacidade de executar algo.” No caso específico do ensino profissional, NC reforça ainda mais a pertinência desta abordagem: “No ensino profissional, mais ainda, aliás, o curso é específico, é diferente. (...) tem de ser assim,

utilizar esses momentos de flexibilidade, do facto de ser prático para algo concreto, cada vez mais um projeto sério, de princípio, meio e fim, onde o aluno, onde a comunidade veja, de facto, os resultados. (...) O aluno aprende fazendo, a comunidade vê o trabalho (...) Portanto, todos os cursos profissionais estão totalmente direcionados para o trabalho em projeto.”

De forma convergente, TB defende que a metodologia de projeto deve constituir-se como base transversal da organização pedagógica, aplicável tanto a disciplinas práticas como a contextos mais teóricos: “Eu acho que o ensino profissional, tendo uma forte componente prática, a metodologia de projeto acho que é o método, é a forma ideal de se fazer qualquer tipo de trabalho, seja ele prático ou até teórico, nalguns casos, até os trabalhos teóricos que nós fazemos utilizando a metodologia de projeto.”

Ambas as intervenções evidenciam, assim, o reconhecimento do contributo da metodologia de projeto para a motivação, o envolvimento e a construção efetiva do conhecimento por parte dos alunos.

Neste quadro, a dimensão criativa assume particular destaque, sendo identificada como elemento central para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito expressivo e autor do seu percurso. A criatividade surge associada à experimentação, à liberdade estética e ao erro enquanto componente formativa. NC descreve este processo da seguinte forma: “é naquilo que é tentativa-erro, quando aquela fase da pesquisa e depois experimentar e fazer ou tentar executar, às vezes é uma pequena maquete, um protótipozito, algo que depois possa ser avaliado e se não correu bem ‘bora fazer outra vez, vamos lá, damos a volta (...) E o pensamento criativo para dar a volta a esta parte. Quando a coisa não está a correr bem, lá está o pensamento criativo. Porque é que não correu bem? Onde é que falhámos? Em que fase de trabalho é que falhámos? (...)” Aqui, o erro não é penalizado, mas interpretado como parte legítima do processo criativo e de aprendizagem. O percurso não-linear é validado enquanto espaço de desenvolvimento cognitivo e artístico.

Já TB realça a exploração estética como espaço de liberdade e de reinvenção: “é o procurar soluções diferentes e procurar ter um problema, procurar as soluções, saber voltar atrás, saber reinterpretar, saber voltar a fazer. Acho que o processo criativo, artístico, ou não, passa sempre por essas etapas, ou deve passar sempre por essas etapas (...) Acabam por utilizar essa metodologia e acho que é importante e útil para o processo criativo e para o trabalho artístico, obviamente.”

Deste modo, ambos os testemunhos confirmam a relevância da metodologia para o desenvolvimento do pensamento criativo e de competências artísticas.

Por fim, quando questionadas sobre a intenção de voltar a aplicar esta metodologia no futuro, as docentes revelam uma clara predisposição para manter e expandir a sua utilização, revelando um posicionamento pedagógico consolidado. Esta decisão fundamenta-se não apenas na eficácia comprovada, mas também na coerência entre esta abordagem e os valores educativos que defendem.

NC partilha: “sim, sempre o fiz. (...) sinto que trago realmente a utilidade das competências, o pensamento crítico, do crescimento também, da sua organização pessoal de cada um. (...) Sinto que é por aqui e continuaremos por esta vereda, pronto.”

De igual modo, TB manifesta uma posição enraizada na experiência profissional: “Acho que a tenho aplicado ao longo do tempo de trabalho que já é muito, já são mais de 30 anos. (...) é uma metodologia que eu espero continuar enquanto tiver ‘trambelho’ para fazer alguma coisa.”

Em síntese, as entrevistas às docentes reforçam a relevância da metodologia de projeto no ensino profissional, destacando a PAP coletiva como estratégia que promoveu coesão, entreajuda e valorização das competências individuais. O papel docente assumiu carácter mediador e orientador, assegurando a integração dos contributos e a superação das dificuldades. Toda a experiência permitiu o desenvolvimento de

competências técnicas, sociais e pessoais, ao mesmo tempo que valorizou a criatividade e a capacidade de experimentação. A arte surge como espaço de expressão estética e de construção de significado, enquanto o pensamento criativo se afirma como competência transversal essencial, confirmando o ensino profissional como contexto privilegiado de inclusão, desenvolvimento integral e emancipação pessoal.

### **3.4. Discussão dos Resultados**

A presente discussão de resultados assenta na triangulação da informação recolhida por via da análise documental, da observação participante e das entrevistas semiestruturadas. Procura-se interpretar as evidências empíricas, articulando-as com o quadro teórico, a fim de analisar o papel da metodologia *maker* no desenvolvimento de competências dos alunos, com especial enfoque nas seguintes áreas definidas pelo PASEO: raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, sensibilidade estética e artística, desenvolvimento pessoal e autonomia, e relacionamento interpessoal.

De forma complementar, pretende-se ainda analisar em que medida a metodologia *maker* promove e integra competências de natureza artística, considerando a arte enquanto processo criativo transversal às diversas áreas do currículo escolar.

Com o objetivo de estabelecer um fio condutor, a discussão inicia-se pela análise das referidas competências PASEO, procurando evidenciar de que forma a metodologia *maker* contribuiu para o seu desenvolvimento ao longo da PAP coletiva.

#### **3.4.1 Raciocínio e Resolução de Problemas**

Iniciando pela análise ao raciocínio e à resolução de problemas, este estudo evidenciou uma evolução significativa da turma que, ao longo do projeto, se deparou com diversos desafios e, conseqüentemente, desenvolveu estratégias para os ultrapassar.

Em consonância com o descritivo do PASEO para esta competência, verificou-se que os alunos demonstraram aptidão para aceder a informação, interpretar experiências e produzir conhecimento de forma autónoma e colaborativa. As competências no domínio da resolução de problemas dizem respeito ao processo de encontrar respostas para situações novas, mobilizando o raciocínio para a tomada de decisão, a construção e a aplicação de estratégias, bem como para a formulação de novas questões. Assim, no âmbito deste estudo, constatou-se que os alunos foram capazes de gerir projetos, tomar decisões fundamentadas e desenvolver processos que conduziram à construção de produtos e de conhecimento, recorrendo a uma diversidade de recursos.

Tal evidência foi particularmente notória durante a observação participante, nomeadamente em situações de experimentação de materiais na construção das peças, em testes de resistência ou na resolução de problemas relacionados com a escassez de recursos e orçamentos reduzidos, sem comprometer a qualidade dos resultados.

Contudo, no que se refere à competência de interpretar informação, planear e conduzir pesquisas, persistem fragilidades, tal como reconhecido pelas docentes. TB afirmou: “Eles têm muita dificuldade em começar a organizar um trabalho deste tipo porque não sabem onde pesquisar (...) E depois todo este tipo de alunos são pouco dados a trabalho de pesquisa e de escrita.”

As entrevistas permitiram compreender melhor as perceções dos alunos. Entre as dificuldades apontadas, destacam-se a gestão do tempo, como refere C.: “(...) nós não calculamos muito bem o tempo (...)” e o trabalho sob pressão, que, segundo RI, “(...) deita a minha criatividade para o lixo, não consigo mesmo trabalhar sob pressão.”

Por outro lado, os alunos também sublinharam aprendizagens importantes, nomeadamente a relevância do trabalho colaborativo. J. salientou: “Por causa do Espaço *Maker* (EMM), graças a ele ficámos mais

unidos.” Já RO destacou a importância de pedir ajuda sempre que necessário: “E por isso tive de estar a pedir aos outros para me ajudar a fazer isso.” Estes testemunhos exemplificam as estratégias que os alunos desenvolveram para concretizar as suas ideias e levar a cabo os seus projetos.

À luz do referencial teórico, estes dados corroboram as premissas da metodologia *maker*, que privilegia o “aprender fazendo” como via para a construção de conhecimento significativo (Dougherty, 2012).

Esta abordagem, assente no DIY, sustenta-se na ideia de que os alunos aprendem mais eficazmente quando estão envolvidos em tarefas concretas e significativas, nas quais constroem não apenas objetos, mas também conhecimento, através da experimentação ativa e da resolução de problemas reais.

Neste enquadramento, o erro não é encarado como falha, mas como etapa formativa essencial. Como referem Raabe e Gomes (2018), os alunos aprendem a encarar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e possuem liberdade para se apaixonarem pelas suas ideias e criações. Este reconhecimento do erro como motor do pensamento crítico e da adaptação criativa reforça a dimensão formativa da experiência vivida pelos alunos durante a PAP.

Assim, o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas não se limitou à aplicação de conhecimentos prévios, mas resultou sobretudo da vivência prática e da constante necessidade de lidar com imprevistos e obstáculos técnicos. Os alunos foram desafiados a tomar decisões, testar hipóteses e ajustar estratégias em tempo real, competências que ganham particular relevância no contexto do ensino profissional e na preparação para contextos profissionais exigentes. Esta experiência confirma os pressupostos da Metodologia *maker* e contribui para a consolidação de competências essenciais ao exercício autónomo, reflexivo e crítico da prática profissional.

### 3.4.2. Pensamento Crítico e Criativo

Em relação à competência de pensamento crítico e criativo, em conformidade com o descritivo do PASEO, verificou-se que os alunos demonstraram progressos relevantes na capacidade de analisar situações de forma fundamentada, gerar ideias inovadoras e explorar soluções alternativas para os desafios propostos. As competências nesta área pressupõem a mobilização de conhecimentos científicos e humanísticos, bem como a aplicação de metodologias e ferramentas diversificadas, permitindo aos alunos pensar de forma lógica e abrangente, prever o impacto das suas decisões e desenvolver soluções criativas e inovadoras.

A análise dos registos de observação participante revelou momentos em que os alunos discutiram ideias e estratégias para levar a cabo os seus projetos, testando hipóteses e avaliando a viabilidade das suas propostas. Em várias sessões, foi possível observar a troca de sugestões entre pares, a revisão de planos de trabalho e a procura de alternativas quando os resultados não correspondiam ao esperado. Estas interações evidenciam uma postura reflexiva e colaborativa, traduzida numa abordagem dinâmica ao processo criativo, onde a experimentação e a melhoria contínua tiveram um papel central.

As entrevistas corroboraram estes dados, evidenciando o desenvolvimento do pensamento criativo e o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância da criatividade no processo de aprendizagem. C. salientou esta competência ao afirmar: “Surgir com uma ideia do nada (...) Por exemplo, as cartas... Eu e a J. encontramos lá aqueles painéis e fizemos as cartas. Também reaproveitamos aquela árvore. (...) Ter ideias. Criatividade.” Este testemunho demonstra a capacidade de gerar soluções originais a partir dos recursos disponíveis, evidenciando uma postura criativa e inovadora na concretização do projeto.

Do ponto de vista teórico, Runco e Acar (2012) definem a criatividade como a capacidade de gerar ideias novas e úteis, num processo cíclico que

envolve a formulação de hipóteses, a experimentação e a reconfiguração de problemas. Esta definição é particularmente relevante no contexto do projeto desenvolvido, onde os alunos não apenas responderam a desafios, mas reconfiguraram o próprio projeto à medida que avançavam. A experiência vivida confirma também o entendimento de Assis (2017), para quem a prática artística na educação cria espaços de liberdade e ousadia, abrindo margem para que os alunos se aventurem em novas formas de expressão. O próprio PISA (2022) reforça a centralidade do pensamento criativo na educação contemporânea, entendendo-o como a capacidade de melhorar ideias, produzir soluções originais e criar expressões com impacto. Neste sentido, a PAP desenvolvida pelos alunos do curso de Vitrinismo representou não apenas uma produção técnica, mas um processo criativo completo, onde a imaginação, a avaliação crítica e a capacidade de decisão estiveram intimamente articuladas.

#### 3.4.3. Sensibilidade Estética e Artística

Em conformidade com o descritivo do PASEO, a sensibilidade estética e artística pressupõe a capacidade de refletir, comparar e argumentar sobre produções artísticas e tecnológicas, reconhecendo-as no seu contexto social, histórico, geográfico e político. Ao longo do projeto, constatou-se que os alunos não se limitaram a executar tarefas técnicas, mas atribuíram intencionalidade estética às suas criações, escolhendo cores, materiais e formas com o objetivo de transmitir identidade e significado, em consonância com o tema escolhido para o desenvolvimento da sua PAP.

Em vários registos de observação participante, verificou-se que os alunos discutiram a importância da escolha de materiais reaproveitados, valorizando não apenas a funcionalidade, mas também o impacto visual e simbólico no resultado final. Estes momentos revelam uma sensibilidade estética e artística aliada ao pensamento crítico, refletida na constante procura de melhorias ao longo do processo criativo.

As entrevistas mostram estas evidências, reforçando a consciência estética dos alunos. E. referiu, por exemplo: “As ideias que eu tinha na cabeça, às vezes, na prática, não saíam tão bem como eu pensava que iriam sair”, explicando que este reconhecimento levou a rever e ajustar a estética do seu trabalho para alcançar um resultado mais satisfatório.

As entrevistas revelaram que os alunos valorizam o aspeto visual do trabalho realizado, demonstrando apreço pelos elementos estéticos e expressivos da instalação. Esta valorização indica o uso da sensibilidade artística e uma atitude estética perante o processo criativo, em que o “fazer” assume também uma dimensão comunicativa e expressiva.

Do ponto de vista teórico, esta dimensão encontra suporte nos contributos de Assis (2017), que defende a relevância da arte na educação como prática que introduz liberdade, expressão e ousadia na construção do conhecimento. Na mesma linha, Liao (2016) argumenta que a integração das artes em contextos interdisciplinares amplia o potencial expressivo e criativo dos projetos educativos, humanizando os processos técnicos e dando lugar à sensibilidade subjetiva. A abordagem STEAM, ao incluir as Artes na articulação entre ciência, tecnologia e matemática, legitima essa presença da estética como componente essencial da aprendizagem significativa.

A sensibilidade estética e artística, neste contexto, não é um acessório, é um eixo estruturante da criatividade, da comunicação e da capacidade de construir narrativas visuais com sentido. Como reforça o PISA (2022), a produção criativa deve considerar o impacto das ideias e a qualidade da sua expressão, aspetos que se revelaram presentes na instalação desenvolvida pelos alunos.

#### 3.4.4. Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

No que se refere ao desenvolvimento pessoal e autonomia, em conformidade com o descritivo do PASEO, esta competência envolve os processos através dos quais os alunos constroem confiança em si próprios,

motivação para aprender, autorregulação e capacidade de tomar decisões fundamentadas, integrando pensamento, emoção e comportamento numa perspectiva de autonomia crescente. Ao longo do projeto, foi possível observar que os alunos assumiram um papel cada vez mais ativo na definição de estratégias e na resolução de desafios, demonstrando sentido de responsabilidade e iniciativa. Em vários registos de observação participante, verificou-se que os alunos se organizaram autonomamente na distribuição de tarefas, ajustaram planos de trabalho e procuraram soluções sempre que surgiram dificuldades, revelando resiliência e capacidade de autoavaliação.

As entrevistas reforçaram esta perceção, revelando uma consciência crescente dos pontos fortes e fragilidades individuais, bem como da importância de procurar e oferecer apoio quando necessário. Vários alunos referiram que, ao longo do projeto, aprenderam a gerir melhor o tempo, a pedir ajuda a colegas com competências específicas, a colaborar com quem necessitava e a confiar nas suas próprias ideias, valorizando o progresso alcançado. D. demonstrou esta consciência ao reconhecer simultaneamente as suas limitações e os seus pontos fortes, afirmando: “Eu pintar, odiava, porque pronto... não gosto. Mas ajudar os outros, quando podia, nunca me importo. Até porque gosto de ajudar os outros.” Este testemunho evidencia um desenvolvimento pessoal assente na autoavaliação e na empatia, traduzido na disponibilidade para contribuir para o sucesso coletivo, ao mesmo tempo que assume preferências e áreas de menor afinidade.

Estes resultados revelam que a metodologia *maker* contribuiu para promover a autonomia, a autoconfiança e a persistência dos alunos, fomentando uma postura proativa e reflexiva que se traduz em percursos de aprendizagem mais personalizados e significativos.

À luz do referencial teórico, estes dados refletem os princípios defendidos por Papert (1980) que descreve a aprendizagem significativa como um processo ativo, no qual o aluno é produtor do seu próprio conhecimento. Também Martinez e Stager (2013) sublinham a importância

de contextos *maker* no estímulo à autonomia, uma vez que os projetos, ao exigirem decisões reais em tempo real, colocam o aluno no centro do processo. Behrens (2014) acrescenta que esse tipo de envolvimento prático e reflexivo permite desenvolver competências pessoais como a autoavaliação, a perseverança e o pensamento estratégico. Neste sentido, a PAP coletiva, constituiu uma aprendizagem onde os alunos puderam experimentar formas mais autónomas de organização, resolução e tomada de decisão, promovendo o seu crescimento pessoal enquanto aprendentes e futuros profissionais.

#### 3.4.5. Relacionamento Interpessoal

No que se refere ao relacionamento interpessoal, de acordo com o descritivo do PASEO, esta competência refere-se à capacidade de interagir em diferentes contextos sociais e emocionais, reconhecendo e gerindo emoções, construindo relações e respondendo a necessidades pessoais e coletivas.

Ao longo do desenvolvimento da PAP, constatou-se uma evolução significativa dos alunos no que respeita à cooperação, à partilha de responsabilidades e à comunicação. Os registos de observação participante evidenciam um envolvimento ativo em atividades colaborativas, marcado pela negociação de ideias, pela tomada de decisões em grupo e pela valorização de diferentes pontos de vista.

Durante a entrevista, J. reconheceu esta mudança ao refletir sobre as dificuldades sentidas durante a realização da PAP e as estratégias encontradas para as ultrapassar: “Acho que foi a parte de chegarmos num consenso. Da escolha de tema, das tarefas para cada um... Acho que foi o trabalho em grupo, em si, tipo, juntarmo-nos mais. (...) Por causa do Espaço *Maker* (EMM), que graças a eles ficámos mais unidos. Nós éramos muito separados, era muito por grupinhos. Agora já não tanto, nós todos já somos meio que um grupo. Já não temos tantos grupinhos (...)” Também T. referiu a importância de evitar conflitos como estratégia para manter a harmonia no

grupo: “Evitar discussões. Porque isso sempre acabava por afetar muito a nossa relação. Nós todos.”

As entrevistas evidenciam uma transformação nas dinâmicas relacionais entre os alunos. Alguns referiram que, inicialmente, preferiam trabalhar de forma individual, mas aprenderam a confiar nos colegas, a escutar diferentes perspectivas e a negociar ideias. Outros destacaram que descobriram uma capacidade inesperada de cooperação e reconheceram a importância do apoio mútuo nos momentos de dificuldade. Estes testemunhos revelam não só a valorização do trabalho colaborativo, mas também o desenvolvimento de relações pautadas pela confiança, empatia e responsabilidade partilhada, contribuindo para o reforço das competências sociais dos participantes.

Em várias situações, verificou-se que os alunos recorreram à empatia e à interajuda para ultrapassar dificuldades, mostrando disponibilidade para apoiar colegas com menos experiência em determinadas tarefas e aceitando sugestões para melhorar o trabalho coletivo. Esta evolução foi igualmente reconhecida pelas docentes, que destacaram como competências mais evidentes “a responsabilidade, a parceria, a camaradagem, a partilha” (NC). Já TB destaca: “o conseguirem trabalhar em grupo, em equipa. Portanto, desenvolverem essas capacidades, essas competências que lhes permitem trabalhar em grupo sem se matarem uns aos outros, basicamente. (risos).”

Desta forma, o projeto revelou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionais, promovendo um clima de respeito, tolerância e responsabilidade que fortaleceu os laços entre os alunos, consolidando uma cultura de cooperação. Este tipo de vivência encontra suporte no referencial teórico, particularmente nas premissas do construcionismo de Papert (1980), que valoriza o aprender com os outros, em ambientes significativos e mediados por projetos. Como sublinham Martinez e Stager (2013), a colaboração é um elemento essencial nas práticas *maker*, uma vez que os projetos exigem negociação contínua,

tomada de decisão partilhada e escuta ativa. Para Raabe e Gomes (2018), os contextos criativos e coletivos favorecem a construção de vínculos e a valorização da diversidade, aspetos fundamentais no desenvolvimento da competência relacional.

A experiência proporcionada pela PAP coletiva revelou-se, assim, não apenas como espaço de produção material, mas também como território de aprendizagem social.

#### 3.4.6. Integração das Competências: Uma Leitura Global da Experiência

Importa referir que, embora as competências PASEO tenham sido analisadas individualmente para facilitar a sua compreensão, na prática manifestam-se de forma integrada e interdependente. No contexto real das atividades, estas competências não se expressam de modo isolado, mas antes articuladas entre si, influenciando-se mutuamente. Assim, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística, o desenvolvimento pessoal e autonomia, e o relacionamento interpessoal emergem em simultâneo, dando lugar a um processo dinâmico e contínuo de aprendizagem, no qual cada competência reforça e amplia as outras.

A análise das cinco competências desenvolvidas ao longo da PAP coletiva confirma o potencial da metodologia *maker* como uma prática pedagógica inovadora, capaz de integrar a arte na educação de forma transversal, significativa e transformadora. Mais do que uma abordagem centrada na técnica ou na produção de artefactos, o paradigma *maker* mostrou o “fazer” intimamente ligado ao pensar, ao sentir e ao comunicar.

Ao promover o “aprender fazendo” num ambiente de experimentação, esta metodologia favoreceu a construção de conhecimento a partir da experiência concreta, proporcionando aos alunos oportunidades reais para desenvolver as suas competências. A apropriação do processo de aprendizagem traduz-se, neste contexto, na capacidade de os alunos

assumirem um papel ativo e consciente no seu percurso, compreendendo o que aprenderam, como aprenderam e por que aprenderam. Assim, o aprender deixa de ser apenas uma resposta a orientações externas e passa a ser um processo pessoal e significativo, no qual o aluno se envolve, reflete e constrói sentido sobre a sua própria aprendizagem.

A aplicação desta metodologia no contexto específico do curso de Técnico/a de Vitrinismo, um percurso formativo com forte componente prática e visual, mostrou-se particularmente adequada, aliando a componente técnica à capacidade criativa, uma das dimensões mais relevantes desta área. O desenvolvimento de uma instalação artística coletiva permitiu uma articulação orgânica entre saberes técnicos e dimensões expressivas, levando os alunos a mobilizar competências operacionais, pensamento crítico, sensibilidade estética e artística e autonomia. Esta integração entre arte e técnica concretiza os princípios da abordagem STEAM que propõe a superação das fronteiras disciplinares em prol de aprendizagens mais holísticas, motivadoras e situadas.

Para além da adequação curricular, a metodologia revelou-se especialmente pertinente face ao perfil da turma. A análise dos dados recolhidos por via de pesquisa documental, a partir do questionário aplicado pela Diretora de Turma mostra que a maioria dos encarregados de educação possui baixos níveis de escolaridade, predominantemente até ao 1.º ou 2.º ciclo. Este fator pode limitar o acompanhamento ao estudo e traduzir uma menor valorização da escola, aspetos reforçados pelos testemunhos das docentes. A professora NC refere explicitamente: “Os pontos fracos é mesmo o acompanhamento também das famílias e aquilo que já vem de trás como um desligar da escola, da parte académica (...) A valorização da escola está muito em baixo.” Esta desvalorização reflete-se também em comportamentos como o absentismo ou o afastamento parental: “O facto de eles terem 18 anos e agora já não querem saber, já não tomam as rédeas da coisa, já não apoiam tanto” (NC).

Perante estes constrangimentos, a metodologia *maker* funcionou como um dispositivo pedagógico inclusivo, ao proporcionar experiências concretas, criativas e partilhadas. Num ambiente em que o erro é aceite como parte do processo e onde os alunos têm espaço para experimentar, construir e decidir, foi possível mobilizar aprendizagens que os modelos tradicionais não conseguem garantir. Este envolvimento ativo contribuiu para o reforço da motivação, do sentido de pertença e da autoestima dos alunos, funcionando como resposta aos obstáculos encontrados, como por exemplo, a falta de acompanhamento por parte dos encarregados de educação ou por trajetos escolares marcados pelo insucesso.

Ao serem reconhecidos como autores, criadores e decisores no seu próprio percurso, os estudantes experienciaram um novo lugar na escola como sujeitos ativos na construção de conhecimento. Esta dimensão é coerente com as propostas de Papert (1980) e Martinez & Stager (2013), que defendem que o verdadeiro valor do “aprender fazendo” reside na sua capacidade de transformar a relação do aluno com a aprendizagem e consigo próprio.

Quando integrada de forma intencional com as necessidades dos alunos e as exigências do currículo, a Metodologia *Maker* mostra um grande potencial para promover uma formação integral que vai além das competências técnicas e que contribui para a construção de cidadãos críticos, criativos e colaborativos.

A experiência analisada demonstra que é possível criar ambientes de aprendizagem significativos, sustentados em projetos com propósito, nos quais o desenvolvimento de competências se articula com o crescimento pessoal. A PAP coletiva confirma que práticas pedagógicas que rompem com modelos transmissivos e valorizam a aprendizagem contextualizada, ou seja, a ligação entre os conteúdos e situações reais e significativas para os alunos, favorecem uma participação ativa, crítica e criadora no processo educativo, evidenciando o poder transformador de metodologias centradas no aluno, na autonomia e na pluralidade de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de responder às questões orientadoras deste estudo, realizou-se um estudo de caso no contexto do ensino profissional, junto de uma turma do 12.º ano do curso de Técnico/a de Vitrinismo. A investigação, de natureza qualitativa, integrou análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas a alunos e docentes, procurando compreender os contributos da metodologia *maker* no desenvolvimento de competências essenciais à saída da escolaridade obrigatória.

A vertente empírica centrou-se no acompanhamento da realização de uma PAP coletiva, na qual os alunos conceberam e implementaram uma instalação artística que articulou saberes técnicos e expressivos, num processo marcado pela colaboração, criatividade e experimentação. A impossibilidade de utilização do EMM exigiu uma readaptação metodológica que acabou por se transformar numa oportunidade para aprofundar o espírito *maker*. Os alunos assumiram um papel ativo na gestão do projeto, encontrando soluções criativas e mobilizando os princípios do DIY e do “aprender fazendo”.

O contexto institucional revelou-se também determinante. O projeto educativo do agrupamento evidencia uma orientação favorável à inovação e à experimentação pedagógica, criando um ambiente propício à adoção de metodologias como a metodologia *maker*. Exemplos como a criação do “Laboratório de Aprendizagens Ativas”, em 2024, demonstram o compromisso da escola com práticas centradas no aluno, na autonomia e na integração das tecnologias como instrumentos de aprendizagem significativa.

A análise dos resultados mostrou que a metodologia *maker* contribuiu de forma consistente para o desenvolvimento das competências PASEO em análise. Os alunos demonstraram progressos visíveis na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, na sensibilidade estética e artística, bem como na autonomia e na capacidade de colaboração. Apesar de algumas fragilidades, sobretudo na pesquisa e organização de

informação, o ambiente de aprendizagem revelou-se fértil em experimentação, autoria e participação ativa, em consonância com a visão de Dougherty (2012), para quem os participantes, mais do que construir objetos, constroem conhecimento.

A heterogeneidade da turma evidenciou o potencial inclusivo da metodologia *maker*. A abordagem favoreceu a valorização das diferenças individuais, permitindo que cada aluno contribuísse com as suas aptidões e aprendesse em interação com os outros. Como referiu a docente TB, “os pontos fortes acho que foi a participação que cada um deles acabou por dar ao trabalho dentro daquilo que dominam melhor. Deu origem a um trabalho que correu muito bem para todos os efeitos. Para alunos com estas características, acho que correu muito bem.” Esta perceção é partilhada por NC, que reforça: “Cada um dá o seu contributo, conforme também as suas aptidões e é sempre uma mais-valia porque eles estavam recetivos para isso, não houve entraves.”

O enfoque na componente prática e na resolução de problemas favoreceu o envolvimento dos alunos menos motivados, promovendo uma participação mais ativa e um maior sentido de pertença ao grupo. NC ilustra este processo ao referir: “É naquilo que é tentativa-erro, quando aquela fase da pesquisa e depois experimentar e fazer ou tentar executar (...) algo que depois possa ser avaliado e, se não correu bem, ‘bora fazer outra vez, damos a volta. Quando a coisa não está a correr bem, lá está o pensamento criativo.” Esta perspetiva evidencia a importância do erro como oportunidade de aprendizagem e o papel do pensamento criativo na superação de obstáculos.

Observou-se ainda que a valorização da autonomia e da criatividade proporcionou aos alunos um espaço seguro para assumir riscos e aprender com os erros, aspetos fundamentais para uma turma que inicialmente apresentava fragilidades ao nível da autoconfiança e da organização. Assim, a metodologia *maker* demonstrou ser não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também uma resposta ajustada às necessidades e

características deste grupo, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas num ambiente de aprendizagem inclusivo, dinâmico e motivador.

O estudo confirmou ainda a proximidade entre a metodologia *maker* e as práticas artísticas, uma vez que ambas assentam na experimentação, na criação e na construção de sentido. Tal como refere Assis (2017), o fazer artístico constitui um espaço aberto à imaginação e à ousadia de experimentar novos caminhos, promovendo um diálogo entre práticas criativas e pedagógicas que desafia formalismos excessivos. Esta perspetiva converge com os princípios da metodologia *maker* que valorizam a aprendizagem ativa, a materialização do conhecimento e a liberdade para errar, transformando o erro num motor de inovação (Papert, 1980; Piaget, 1972).

Conclui-se, assim, que a metodologia *maker*, pelas suas características, relaciona-se com a arte através da criação, da experimentação e do recurso ao pensamento crítico e criativo para a resolução de problemas. Esta ligação tornou-se ainda mais evidente no curso de Vitrinismo, centrado na conceção e montagem de ambientes visuais atrativos e comunicativos que integra competências artísticas, técnicas e estéticas diretamente alinhadas com os princípios *maker*.

Durante o processo de criação das peças para a instalação artística, os alunos mobilizaram os conhecimentos adquiridos no curso, aplicando técnicas de design, composição e utilização de materiais de forma criativa e intencional. A metodologia *maker* potenciou esse trabalho ao incentivar a experimentação de novas soluções e materiais, promovendo uma abordagem dinâmica em que os projetos foram constantemente revistos, ajustados e enriquecidos. Desta forma, a PAP constituiu uma experiência de aprendizagem significativa, articulando a formação técnica do Vitrinismo com a liberdade criativa e a interdisciplinaridade próprias do movimento *maker*.

A percepção dos alunos sobre o vitrinismo reforça essa relação entre arte e criação. D. afirmou: “A pessoa também tem que ter criatividade.” L. acrescentou: “A arte de enfeitar montras. Porque, querendo ou não, tem sempre ali um lado artístico, não é? E é preciso bastante criatividade.” Já RO sublinhou: “O vitrinismo é uma arte! É diferente.” T. complementou: “Sim, porque o vitrinismo não é só fazer vitrines.”

Quando questionados sobre se se consideravam artistas durante o projeto, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. J. declarou: “Sou artista. Durante a criação eu sentia-me...”, enquanto L. refletiu: “Não assim, artista (...) mais do topo da pirâmide da arte, por assim dizer... mas que dava para, digamos que, não criar a minha própria arte, mas desenvolver algo mais artístico a partir disto.” E. associou esse sentimento à motivação: “Nas alturas que sim é quando eu gosto do que estou a fazer e sinto-me motivada.”

Estas percepções evidenciam que o projeto e a abordagem *maker* proporcionaram um espaço de afirmação da identidade criativa dos alunos, reconhecendo-os como agentes ativos no processo artístico e reforçando o carácter formativo e expressivo da metodologia.

Em síntese, a metodologia *maker* emerge deste estudo como uma prática pedagógica inovadora, ancorada nos princípios do construtivismo (Piaget, 1972) e do construcionismo (Papert, 1980), ao promover a aprendizagem através da ação, da reflexão e da criação de artefactos significativos. Sustentada na cultura de colaboração e partilha proposta por Dougherty (2012), esta abordagem mostrou-se capaz de integrar arte, técnica e tecnologia, potenciando o desenvolvimento integral dos alunos e reforçando a relevância do ensino profissional como espaço de aprendizagem ativa e criativa.

Apesar da riqueza dos resultados, este estudo apresenta algumas limitações. A duração do estudo, circunscrita à realização da PAP, não permite avaliar o contributo a longo prazo da metodologia *maker* nas aprendizagens. Além disso, a impossibilidade de utilizar o EMM levou a

adaptações metodológicas que condicionaram parcialmente a aplicação do modelo original, limitando os recursos tecnológicos disponíveis.

No entanto, mesmo com estas limitações, os resultados evidenciam a pertinência da metodologia *maker* como estratégia pedagógica no ensino profissional. A experiência demonstra que é possível integrá-la de forma adaptada e realista, mesmo em contextos com recursos limitados, promovendo aprendizagens ativas, criativas e inclusivas. A replicação de experiências semelhantes noutros cursos profissionais poderá reforçar a articulação entre saber técnico e pensamento criativo, favorecer a formação de alunos mais autónomos, críticos e empreendedores, e potenciar competências transferíveis essenciais para o exercício profissional. Para além disso, a abordagem *maker* estimula a interdisciplinaridade e a capacidade de adaptação, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mercado de trabalho contemporâneo.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta investigação constituiu uma oportunidade valiosa para consolidar e aprofundar perceções que antes apenas intuía enquanto agente educativo a desempenhar funções na divisão de educação de uma autarquia. Mais do que confiança dos docentes no seu potencial, foi possível observar que os próprios alunos começaram a reconhecer progressivamente o seu valor e as suas competências, assumindo-se como agentes ativos do processo de aprendizagem. Esta experiência evidenciou a relevância de conceber ambientes educativos capazes de acolher metodologias com as características da abordagem *maker*, simultaneamente promovendo a arte como linguagem de expressão, reflexão e construção de conhecimento significativo. Reforçou, igualmente, a convicção de que a escola deve constituir-se como um espaço dinâmico, aberto e colaborativo, em que o aprender e o criar se articulam de forma intrínseca e indissociável. No meu percurso profissional, enquanto agente educativo, esta reflexão traduz-se no compromisso de continuar a explorar e a implementar metodologias que aproximem os alunos do fazer, do pensar

e do sentir, capacitando-os para agir com criatividade, pensamento crítico e autonomia face aos desafios presentes e futuros.

## REFERÊNCIAS

Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference? Future of Learning Group Publication. [http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20\\_%20Papert.pdf](http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf)

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional [ANQEP]. (s.d.). Cursos profissionais. [https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos\\_profissionais.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html)

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.

Amado, J. (Coord.). (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 22(40), 95–103.

Angrosino, M. V. (2007). Doing ethnographic and observational research. SAGE Publications.

Assis, M. D., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (2017). 10x10: Ensaio entre arte e educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bacich, L., & Holanda, L. (2020). STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Penso Editora.

Barcelos, H., Schuster, K., & Corniani, F. (2010). Vitrinismo: Um meio de comunicar. Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja – RS. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/r5-1694-1.pdf>

Behrens, M. A. (2014). Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Coleção Agrinho. [https://escolaecofeliz.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/2\\_04\\_metodologia-de-projetos.pdf](https://escolaecofeliz.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/2_04_metodologia-de-projetos.pdf)

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: A mudança na escola* (4.<sup>a</sup> ed.). ASA.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio\\_de\\_avaliacao\\_externa\\_do\\_ppip.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf)
- Cysneiros, P. G. (2007). PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática*. Revista *Entreideias: Educação, cultura e sociedade*.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee Books.
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 7(3), 11–14.  
[https://doi.org/10.1162/INOV\\_a\\_00135](https://doi.org/10.1162/INOV_a_00135)
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. Routledge.
- Horta, R. F., & Ferreira, M. *A influência da autoestima na aprendizagem: metodologias para melhorar a autoestima dos alunos*.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, n.º 165/2009, Série I. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>
- Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education*, 69(6), 44–49.

- Martinez, S. L., & Stager, G. S. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- Medeiros, J. (2018). *Movimento Maker na Educação: creative learning, Fab Labs e a construção de objetos para apoio a atividades educacionais de ciências e tecnologias*. IFRS.  
<https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/108>
- Mendes, D. C., Castelano, K. L., Martins, L. M., & Andrade, C. C. F. (2017). *A influência da autoestima no desempenho escolar*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Morgan, T. (2008). *Visual merchandising: Window and in-store displays for retail*. Laurence King Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2024). *Resultados do PISA 2022 (Volume III): Pensamento criativo*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2022-results/creative-thinking/>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Penguin Books.
- Raabe, A., & Gomes, E. B. (2018). *Maker: Uma nova abordagem para tecnologia na educação*. *Revista Tecnologia Educacional*, 26(1).

<https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/09/Art1-vol.26-EdicaoTematicaVIII-Setembro2018.pdf>

Rodrigues, L. (2009). Ensino profissional: o estigma da cabeça mais do que as mãos. *Políticas educativas: discursos e práticas*, 27–54.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–79.

<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>

Silva, S. M., & Lima, L. P. (2017). STEAM e educação: Integrando as artes no ensino de ciências e tecnologias. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação*, 23(4), 433–448.

Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Instituto Piaget.

Stake, R. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, J. A., & Lemos, S. D. V. (2023). Estudo da cultura maker na escola: potencialidades para a formação de alunos na educação básica. *Revista e-Curriculum*, 21(1).

vitrinismo. (2008–2025). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. <https://dicionario.priberam.org/vitrinismo>

Wagner, F., & Cunha, M. I. (2019). *Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior*. Aberto – Brasília.

<https://www.academia.edu/download/121787978/pdf.pdf>

Watson, A. D., & Watson, G. H. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of engineering education. *Journal for Quality and Participation*, 36(3), 1–5.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

## **ANEXOS**

Anexo A

Parecer do Encarregado de Proteção de Dados do IPS

## Anexo A

### Parecer do Encarregado de Proteção de Dados do IPS



Despacho do EPD(DPO):

*Em conformidade.*  
Assinado por: PEDRO MIGUEL PEREIRA  
SALVADO FERREIRA  
Data: 2024.02.01 10:53:50+00'00'



#### REGISTO DAS ATIVIDADES DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS DO IPS

RGPD - Art.º 30.º e 49.º

ID Tratamento*	
-------------------	--

A preencher pelos serviços

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO TRATAMENTO DE DADOS

Nome: Milene Rosa da Silva Santana

Departamento/Serviço/Entidade: Instituto Politécnico de Setúbal / Escola Superior de Educação

Morada: Campus do IPS, Estefanilha, 2910-760 SETÚBAL

Endereço eletrónico: 220168027@estudantes.ips.pt

Telefone/telemóvel: 918286279

#### 2. IDENTIFICAÇÃO DO ENCARREGADO DE PROTEÇÃO DE DADOS

Nome: Pedro Salvado Ferreira

Morada: Campus do IPS, Estefanilha, 2910-760 SETÚBAL

Endereço eletrónico: protecaodados@ips.pt

Telefone/telemóvel: 265548820

#### 3. DADOS ASSOCIADOS AO PEDIDO DE TRATAMENTO

Finalidade do tratamento: ArtMaker: uma abordagem integrada da Arte e Movimento Maker na Educação no âmbito do mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão

Categoria dos titulares dos dados (comunidade IPS, comunidade externa, ...): Comunidade Externa

Categoria dos dados (pessoais, biométricos, genéticos, saúde): pessoais

Listagem dos dados a recolher: género, naturalidade, nacionalidade, idade, dados do percurso escolar (resultados académicos no 3º ciclo do Ensino Básico) dos estudantes de um curso profissional de nível de ensino secundário.

Dados relativos à opinião acerca do impacto da participação no projeto ArtMaker no seu percurso escolar no ensino secundário.

Período de conservação dos dados (máximo de 1 ano, para eventos; máximo de 5 anos, sem justificação associada):

1 ano após apresentação pública do estudo

Categoria dos destinatários (a quem os dados serão divulgados. Ex: DGES, AT, ...): DGES e Câmara Municipal do Montijo (entidade que acolhe a investigação)

Local de armazenamento (servidores IPS, computadores pessoais e de quem) / Medidas técnicas e organizacionais de segurança / Plano de acessos e permissões: Os equipamentos em que os dados se encontram armazenados

\* Identificador a colocar no questionário, em caso de aprovação e de implementação

## Anexo A

### Parecer do Encarregado de Proteção de Dados do IPS

estarão protegidos com password pessoal e são utilizados somente em rede privada, ou seja, o acesso aos dados recolhidos nunca será realizado através de equipamentos, servidores ou redes públicas. Nos documentos a produzir garantir-se-á o anonimato e confidencialidade dos participantes, incluindo em publicações e/ou eventos científicos.

Fundamento de licitude (bases legais, contratuais ou de consentimento): Consentimento

Link para registo de consentimento (se aplicável):

Forma de comunicação e interação com os titulares dos dados: A entrevista será em formato presencial, havendo gravação áudio se assim o autorizarem. Ficará claro que a sua participação é livre, voluntária, anónima e confidencial e que em nada compromete a sua situação académica podendo optar por não participar.

Avaliação de Impacto de Proteção de Dados: A participação no estudo não implica risco para a integridade física, saúde ou liberdades e garantias dos participantes.

#### 4. TRANSFERÊNCIAS DE DADOS PESSOAIS PARA SUBCONTRATANTES OU PARCEIROS NACIONAIS OU DE PAÍSES TERCEIROS OU ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS (se aplicável)

Nome da Entidade:

Morada da Entidade:

Endereço eletrónico da Entidade:

Telefone/telemóvel da Entidade:

Link para o portal do subcontratante:

NIF/VAT:

País:

Link para o documento que comprove a existência de garantias adequadas, se for efetuada transferência internacional nos termos do artigo 49.º, n.º 1, § 2 (se aplicável):

#### 5. DATA DO PEDIDO

Data: 18/01/2024

X



Assinado por: Milene Rosa da  
Silva Santana  
Identificação: 8112987125  
Data: 2024-02-03 às 10:01:30

Anexo B

Parecer favorável da CE à realização do estudo

## Anexo B

### Parecer favorável da CE à realização do estudo



Comissão de Ética

Identificação do documento: CE-IPS – PI nº 89/2024

Título do projeto: ArtMaker - uma abordagem integrada da Arte e Movimento Maker na Educação

Investigador principal: Milene Santana

Equipa de investigação: Professora Doutora Carla Cibele Figueiredo

Unidade Orgânica do IPS: Escola Superior de Educação (ESE)

Outras Unidades/Participantes: Não aplicável

#### ANÁLISE E JUSTIFICAÇÃO DO PARECER

##### Documentos recebidos

Foram recebidos os seguintes documentos:

- Requerimento dirigido à presidente da CE-IPS;
- Parecer favorável de encarregado de proteção de dados referente a "registo das atividades de recolha e tratamento de dados do IPS;
- Formulário "Pedido de parecer para projetos de investigação" e anexos: cronograma; carta convite para participação no estudo; declaração de consentimento informado; instrumentos de recolha de dados; termo de responsabilidade; declaração de ausência de conflito de interesses e incompatibilidades (que, por corresponder a versão anteriormente solicitada, duplica informação que consta na versão atual do termo de responsabilidade, sendo dispensável);
- Links para acesso a Curriculum Vitae da investigadora principal e orientadora científica

##### Análise e justificação do Parecer

1. O estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da ESE/IPS e tem como objetivos:
  - a. "Perceber de que forma o *Movimento Maker* proporciona o desenvolvimento das competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória, com especial enfoque nas seguintes áreas de competências: raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; sensibilidade estética; desenvolvimento pessoal e autonomia; relacionamento interpessoal";

## Anexo B

### Parecer favorável da CE à realização do estudo

- b. "Descrever práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem integrar na educação a arte como processo criativo ligado às várias áreas do currículo escolar";
  - c. "Perceber como é que a parceria com o Espaço Maker em Movimento possibilitou aos estudantes desenvolver competências criativas, estéticas e artísticas em relação com a sua opção de curso profissional do ensino secundário".
2. Do ponto de vista metodológico será realizado um estudo de caso "junto de uma turma de estudantes do 12º ano de um curso profissional da área das Artes de um Agrupamento de Escolas do Montijo".
  3. A equipa pretende recrutar amostra não probabilística, por conveniência, de acordo com a disponibilidade dos estudantes, professores e técnicos. Como critérios de inclusão foram considerados "todos os alunos pertencentes à referida turma com idade igual ou superior a 18 anos, assim como os respetivos professores e os técnicos do Espaço Maker em Movimento envolvidos no projeto".
  4. Os métodos de recolha de dados incluem: pesquisa documental ("análise de documentos existentes, tais como registos, relatórios, artigos, livros, fotografias e qualquer outra forma de material que possa fornecer informações relevantes para o estudo em questão"); observação participante ("pretende-se acompanhar, no mínimo, metade do número de aulas onde a metodologia maker é a prática pedagógica, a definir com a Diretora de Turma"); entrevistas semiestruturadas ("a primeira, numa fase inicial da recolha de dados e a segunda na fase final da recolha de dados").

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, é referido no formulário que o guião de entrevista será "elaborado posteriormente, mediante a maturação das questões após o contacto com o grupo". Adicionalmente, no apêndice IV são apresentados guiões para entrevistas com os "alunos da turma em estudo", "docente(s) envolvidos no projeto" e "técnicos da câmara municipal do montijo que acompanharam o projeto através do espaço maker em movimento".

Solicita-se clarificação: a equipa pretende ajustar os guiões após o contacto com o grupo, mantendo a natureza das questões planeadas?
  5. A "carta explicativa/informativa/convite" a facultar aos participantes cumpre a generalidade dos requisitos previstos.
  6. O formulário de consentimento informado apresentado na página 20, cumpre a generalidade dos requisitos previstos, contudo é omissivo relativamente a: instituição que aprova o estudo cientificamente; o orientador científico; garantia de armazenamento seguro dos dados; e, espaço para assinatura do investigador. **Solicita-se inclusão destas informações.**

O apêndice III que se refere à declaração de consentimento informado, replica a carta explicativa apresentada no apêndice II e adiciona o formulário de consentimento informado. Não sendo clara a razão da replicação de informação neste apêndice, a CE recomenda que os dois documentos sejam aplicados separadamente, garantido a existência de um período de tempo entre a leitura da carta e a possibilidade de assinatura do formulário de consentimento informado (permitindo, por exemplo, a ponderação por parte dos eventuais participantes e a possibilidade de realização de questões/ obtenção de mais informação sobre o estudo).

## Anexo B

### Parecer favorável da CE à realização do estudo

7. Por fim, recomenda-se ajuste de cronograma de forma a garantir que a recolha de dados inicia apenas após parecer favorável da CE-IPS.

#### Parecer

Em conclusão, a CE-IPS considera que o parecer favorável está apenas condicionado à clarificação/ apresentação da informação referida nos pontos 4 e 6.

Aprovado a 19 de fevereiro 2024

Presidente da CE-IPS

Assinado por: **Lucilia Rosa Mateus Nunes**  
Num. de Identificação: 06064421

Anexo C

Carta Convite – Informação aos Participantes

Carta Convite – Informação aos Participantes

**CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

ArtMaker - uma abordagem integrada da Arte e Movimento Maker na  
educação

Caro/a participante,

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a investigação que estou a desenvolver no âmbito do mestrado de Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, sob a orientação da Professora Doutora Carla Cibebe Fiel de Vasconcelos Figueiredo.

Trata-se de um estudo de caso para elaboração de uma dissertação que tem como principal objetivo perceber de que forma o Movimento Maker, ao contemplar o pensamento criativo inerente à criação artística, contribui para o desenvolvimento das competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Para tal, pretendo acompanhar as aulas da disciplina de **Projeto de Vitrinismo**, da turma de 12º ano do curso profissional de **Técnico/a de Vitrinismo**, de forma a acompanhar e registar o processo de desenvolvimento do projeto associado, recolhendo e registando dados até ao final do ano letivo.

Aos participantes será pedido:

- a) a concessão de uma ou duas entrevistas;
- b) a captação de imagens e notas escritas de execução do projeto (sem divulgação pública das mesmas);
- c) o acesso a documentos produzidos no âmbito da participação no projeto, no estreito respeito pela manutenção do anonimato.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira, ou de outra natureza, à sua participação. Também não se antecipam quaisquer desvantagens ou riscos associados à sua participação neste estudo. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo,

## Anexo C

### Carta Convite – Informação aos Participantes

sem qualquer tipo de penalização por este facto, devendo para isso enviar um e-mail para o seguinte endereço: [220168027@estudantes.ips.pt](mailto:220168027@estudantes.ips.pt).

Todos os dados fornecidos serão mantidos confidenciais e anónimos, sendo exclusivamente usados para esta investigação. Os dados recolhidos serão guardados e processados em computador pessoal, em ficheiro encriptado e garantindo o anonimato. Os dados serão armazenados até um ano após a apresentação pública do estudo, após esse prazo serão eliminados.

Caso pretenda outros esclarecimentos deverá contactar a investigadora ([220168027@estudantes.ips.pt](mailto:220168027@estudantes.ips.pt)). Caso pretenda fazer uma reclamação, poderá contactar a Comissão de Ética do IPS ([comissão.etica@ips.pt](mailto:comissão.etica@ips.pt)).

Agradeço desde já a sua colaboração.

Montijo,        de        de

Assinado por: **Milene Rosa da  
Silva Santana**  
Num. de Identificação: 12987125  
Data: 2024.04.05 11:42:22+01'00'

(A investigadora, Milene Rosa da Silva Santana, aluna nº220168027, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)

Anexo D

Consentimento Informado

Anexo D  
Consentimento Informado

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

**De acordo com a Lei 58/2019 de 28 de agosto, a Declaração de Helsínquia e a  
Convenção de Oviedo**

**Título do Estudo:** ArtMaker - uma abordagem integrada da Arte e Movimento  
Maker na Educação.

Este estudo é desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação, Práticas Artísticas e  
Inclusão, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, sob a  
orientação da Professora Doutora Carla Cibele Fiel Vasconcelos Figueiredo.

Todos os dados recolhidos serão codificados aquando da sua introdução na base de dados  
garantindo o anonimato no seu armazenamento. Serão utilizados códigos ou  
identificadores anónimos para substituir informações pessoais identificáveis de forma a  
salvaguardar a identidade dos participantes. Os dados recolhidos são para uso exclusivo  
do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar a  
investigação. Os equipamentos onde os dados serão armazenados estarão protegidos  
com password pessoal no computador da investigadora e serão utilizados somente em  
rede privada. Após análise de toda a informação recolhida, os dados serão guardados em  
ficheiro encriptado e serão eliminados no prazo de um ano após a apresentação pública do  
estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira, ou de  
outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou  
interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto,  
devendo para isso enviar um e-mail para o seguinte endereço:  
[220168027@estudantes.ips.pt](mailto:220168027@estudantes.ips.pt).

Este estudo mereceu o parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de  
Setúbal em 18/03/2024.

Assinado por: **Milene Rosa da Silva Santana**  
Num. de Identificação: 12987125  
Data: 2024.04.05 11:35:06+01'00'

Assinatura da investigadora

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_



Data

Anexo D  
Consentimento Informado

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

**De acordo com a Lei 58/2019 de 28 de agosto, a Declaração de Helsínquia e a  
Convenção de Oviedo**

**Título do Estudo:** ArtMaker - uma abordagem integrada da Arte e Movimento  
Maker na Educação.

Declaro ter compreendido os objetivos do que me foi proposto e explicado pelo/a  
investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre  
o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que  
aceito nele participar. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura,  
recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

---

Assinatura do participante

\_\_/\_\_/\_\_  
Data

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA  
VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.

## Anexo E

### Calendarização da observação participante

Anexo E

Calendarização da observação participante

**CALENDARIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

<b>Abril 2024</b>				
<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
1	2	3	4	5
8	9	10	11 – 8h/9h45	12
15 – 8h/10h45 13h45/16h30	16	17	18 - 8h/9h45	19
22 – 8h/10h45 13h45/16h30	23	24	25 - FERIADO	26
29– 8h/10h45 13h45/16h30	30			

 - Aulas da Prof. NC – Vitrinismo e Exposição

 - Aulas da Prof TB – Projeto de Vitrinismo + Design Tecnológico da Comunicação

Anexo E

Calendarização da observação participante

**CALENDARIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

<b>Maio 2024</b>				
<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
		1 – FERIADO	2 - 8h/9h45	3
6 – 8h/10h45 13h45/16h30	7	8 – Montagem da Exposição na escola	9 - Dia do Agrupamento	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27– Início dos estágios dos alunos	28	29	30	31

 - Aulas da Prof. NC – Vitrinismo e Exposição

 - Aulas da Prof TB – Projeto de Vitrinismo + Design Tecnológico da Comunicação

Anexo F

Grelha de registo da observação participante

Anexo F

Grelha de registo da observação participante

<b>REGISTO DE OBSERVAÇÃO</b>		
<b>Data:</b>	<b>Disciplina:</b>	<b>Participantes:</b>
Metodologia		
Atividades a desenvolver na sessão (objetivos)		
Recursos/Materiais Utilizados		
Resumo da sessão/outros registos a destacar		
Registo de observação de competências de acordo com o PASEO, com especial enfoque em:		

Anexo F

Grelha de registo da observação participante

<ul style="list-style-type: none"><li>- Raciocínio e resolução de problemas;</li><li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>- Sensibilidade estética;</li><li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>- Relacionamento interpessoal.</li></ul>	
--	--

## Anexo G

Guião de entrevistas semiestruturadas aos alunos

Anexo G

Guião de entrevistas semiestruturadas aos alunos

Secções	Objetivos	Questões-Tipo
<p>Percurso Escolar</p>	<p>- Elaborar uma caracterização do aluno e do seu percurso escolar;</p> <p>- Compreender quais as motivações que levaram à escolha da área profissional.</p>	<p>- Como foi a tua experiência na escola básica? Queres partilhar algum momento que te tenha marcado?</p> <p>- Durante o teu percurso, quais foram os principais desafios que encontraste? Como lidaste com eles?</p> <p>- Neste percurso o que gostaste mais? E o que gostaste menos?</p> <p>- Quais as tuas principais motivações que te levaram à escolha deste curso de Técnico/a de Vitrinismo?</p>
	<p>Compreender como foi a experiência dos alunos participantes ao longo do processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios encontrados e como foram superados;</li> <li>• Principais aprendizagens e como contribuíram para o</li> </ul>	<p>- Assumiste diferentes tarefas/responsabilidades ao longo da tua participação. Como achas que estas diferentes tarefas/responsabilidades influenciaram a tua experiência?</p> <p>- Como achas que a tua participação evoluiu ao longo do projeto? Consegues mencionar um</p>

## Anexo G

### Guião de entrevistas semiestruturadas aos alunos

<p>Contributos da metodologia utilizada para o desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (coletiva)</p>	<p>desenvolvimento profissional e pessoal;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Principais competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante o processo e como poderão ser aplicadas no futuro.</li></ul>	<p>contributo teu que consideres ter sido importante?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O que te levou este projeto a criar?</li><li>- Como descreves o papel do professor neste tipo de metodologia de trabalho? E nas outras disciplinas em que não se trabalha esta metodologia?</li><li>- Quais foram os principais desafios encontrados? Como foram ultrapassados?</li><li>- Como te sentiste ao longo deste processo?</li><li>- Achas que teres trabalhado com o EMM no ano anterior ajudou de alguma maneira na forma como trabalharam este ano na vossa PAP?</li></ul>
	<p>- Perceber o contributo da metodologia utilizada para o desenvolvimento de competências do aluno ao longo do processo;</p>	<p>- Quais foram as principais aprendizagens retiradas desta experiência? Alguma aprendizagem inesperada que gostasses de destacar?</p> <p>- Pensas no vitrinismo como uma arte?</p>

## Anexo G

### Guião de entrevistas semiestruturadas aos alunos

<p>Contributos da Metodologia para o desenvolvimento pessoal, social e artístico</p>	<p>- Proporcionar um momento de análise reflexiva sobre o desenvolvimento do processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Achas que esta área pode relacionar-se com outras artes?</li><li>- Para ti, a arte é um ponto de encontro ou desencontro?</li><li>- Sentiste, durante este projeto, que podiam ser artistas?</li><li>- De 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, qual a importância que atribuis a esta metodologia no desenvolvimento do trabalho da vossa PAP?</li><li>- Que contributos teve a participação neste projeto para a tua vida pessoal e/ou escolar?</li><li>- Tendo em conta a tua participação, consideras que estas experiências podem ser aplicadas no futuro, por exemplo em contexto profissional?</li><li>- Pretendes prosseguir os estudos?</li><li>- O que te imaginas a fazer no futuro?</li></ul>
--	--	---

## Anexo H

Guião de entrevistas semiestruturadas às docentes

Anexo H

Guião de entrevistas semiestruturadas às docentes

Secções	Objetivos	Questões-Tipo
<p>Percurso Escolar no Ensino Profissional da Turma em Estudo</p>	<p>- Elaborar uma caracterização da turma e da sua evolução ao longo dos 3 anos de ensino profissional.</p>	<p>- Tendo em conta os três anos letivos que lecionou (10º, 11º e 12º), como caracteriza o percurso desta turma?</p> <p>- Quais os pontos fortes e os pontos fracos que identifica?</p> <p>- Considera o ensino profissional determinante para o sucesso de turmas com este tipo de características?</p>
<p>Contributos da Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional</p>	<p>- Compreender as escolhas metodológicas para a realização da PAP, assim como os seus pontos fortes e as suas potenciais fragilidades;</p> <p>- Entender como decorreu a experiência através do ponto de vista dos professores que acompanharam o processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios encontrados e como foram superados;</li> </ul>	<p>- Podemos afirmar que a realização da PAP em conjunto não é uma forma de avaliação comum. Pode falar-me um pouco acerca desta escolha/opção?</p> <p>- Quais considera ser os pontos fortes e pontos fracos da metodologia de trabalho escolhida?</p> <p>- Como descreve o seu papel enquanto professor(a) no decorrer do processo?</p> <p>- Tendo em conta o seu acompanhamento ao longo do processo, quais foram os principais</p>

Anexo H

Guião de entrevistas semiestruturadas às docentes

<p>(coletiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Principais competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante o processo.</li></ul> <p>- Perceber de que forma esta metodologia contribui para o desenvolvimento de competências artísticas.</p>	<p>desafios que o grupo encontrou e como lidou com eles?</p> <p>- Considera que esta metodologia de trabalho contribuiu para o desenvolvimento de competências dos alunos?</p> <p>- Na sua opinião, de acordo com o que observou, quais as competências que mais se destacaram/desenvolveram durante a utilização desta metodologia de trabalho?</p> <p>- Como acha que esta metodologia beneficiou os alunos em termos de preparação para o futuro (pessoal e profissional)?</p>
<p>Importância da Metodologia Utilizada no Processo Ensino-Aprendizagem</p>	<p>- Compreender a importância da metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>- Como avalia a importância desta metodologia no contexto do ensino profissional?</p> <p>- De que forma considera que esta metodologia pode contribuir para o desenvolvimento das competências artísticas/pensamento criativo?</p> <p>- Pretende continuar a aplicar esta metodologia no futuro? Porquê?</p>

## Anexo I

Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

## Anexo I

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

Categoria	Subcategoria	Definição	Indicador (excerto das entrevistas)
1. Percurso Escolar	1.1 Experiência na escola básica	Relatos dos alunos sobre vivências marcantes no ensino básico, incluindo experiências positivas e negativas.	
	1.2 Desafios enfrentados	Identificação das principais dificuldades no percurso escolar e estratégias usadas para lidar com elas.	
	1.3 Aspectos positivos e negativos	Percepções dos alunos sobre o que mais/ menos apreciaram na sua trajetória escolar.	
	1.4 Motivações para a escolha do curso	Razões que levaram à escolha do curso de Técnico/a de	

Anexo I

Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

		Vitrinismo, incluindo interesses pessoais e expectativas.	
2. Contributos da Metodologia para o Desenvolvimento da PAP coletiva	2.1 Tarefas e responsabilidades	Reflexão sobre os diferentes papéis e funções desempenhadas pelos alunos ao longo do projeto e qual o seu contributo.	
	2.2 Evolução da participação	Perceção da progressão individual durante o desenvolvimento do projeto, incluindo contributos relevantes.	
	2.3 Criação no projeto	Reflexão sobre o que o projeto permitiu criar e desenvolver (ideias,	

## Anexo I

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

		produtos, competências).	
	2.4 Papel do professor	Concepções sobre o papel do professor nesta metodologia ativa e comparação com métodos tradicionais.	
	2.5 Desafios do processo	Dificuldades surgidas durante a PAP e estratégias para as superar.	
	2.6 Vivência emocional	Percepções e sentimentos dos alunos ao longo do processo.	
	2.7 Influência do EMM no percurso	Reflexão sobre a relevância da experiência prévia com o EMM no	

Anexo I

Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

		desenvolvimento da PAP.	
3. Contributos da Metodologia para o desenvolvimento pessoal, social e artístico	3.1 Aprendizagens adquiridas	Aprendizagens previstas e inesperadas obtidas durante a experiência.	
	3.2 Vitrinismo e arte	Perceção do vitrinismo enquanto arte e a sua relação com outras expressões artísticas.	
	3.3 Significado da arte	Representações dos alunos sobre a arte como ponto de encontro ou desencontro.	

## Anexo I

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

	3.4 Identidade artística	Percepção dos alunos sobre se puderam sentir-se artistas durante o projeto.	
	3.5 Importância atribuída à metodologia	Grau de importância da metodologia no desenvolvimento do trabalho da PAP (de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante).	
	3.6 Contributos pessoais e escolares	Repercussões da experiência na vida pessoal e escolar.	
4. Perspetivas de Futuro e Continuidade	4.1 Aplicabilidade futura	Aplicabilidade das aprendizagens em contextos profissionais.	

## Anexo I

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

	4.2 Continuidade de estudos	Intenções de prosseguir estudos após o curso.	
	4.3 Perspetivas de futuro	Aspirações e projeções de carreira/atividade futura.	

## Anexo J

Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

## Anexo J

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

Categoria	Subcategoria	Definição	Indicador (excerto das entrevistas)
1. Percurso Escolar no Ensino Profissional da Turma em Estudo	1.1. Caracterização Geral da Turma	Caracterização do percurso da turma ao longo dos três anos.	
	1.2. Pontos Fortes	Identificação dos pontos fortes.	
	1.3. Pontos Fracos	Identificação dos pontos fracos.	
	1.4. Valor do Ensino Profissional	Reflexão sobre o ensino profissional e as características da turma.	
2. Contributos da Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Prova de Aptidão	2.1. Justificação da Metodologia	Fundamentação da realização da PAP coletiva.	
	2.2. Pontos fortes e pontos fracos da metodologia	Identificação de pontos fortes e fracos	

## Anexo J

### Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

Profissional (coletiva)		da metodologia escolhida.	
	2.3. Papel do Professor(a)	Descrição do papel do professor no decorrer do processo.	
	2.4. Desafios da turma e estratégias de superação.	Identificação dos principais desafios encontrados pela turma e estratégias para ultrapassá-los.	
	2.5. Desenvolvimento de competências.	Contributo da metodologia para o desenvolvimento de competências do aluno.	
	2.6. Competências mais destacadas/mais desenvolvidas.	Identificação das competências mais destacadas/mais desenvolvidas.	

Anexo J

Modelo de Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

	2.7. Preparação para o Futuro	Contributo para a preparação do aluno para o futuro	
3. Importância da Metodologia Utilizada no Processo Ensino-Aprendizagem	3.1. Avaliação da Metodologia	Avaliação da importância da metodologia utilizada no ensino profissional	
	3.2. Desenvolvimento Artístico e Criativo	Contributo da metodologia para o desenvolvimento das competências artísticas/pensamento criativo.	
	3.3. Aplicação Futura	Intenção de voltar a aplicar esta metodologia no futuro.	

## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística

## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística



### Alice no País das Maravilhas

História Original

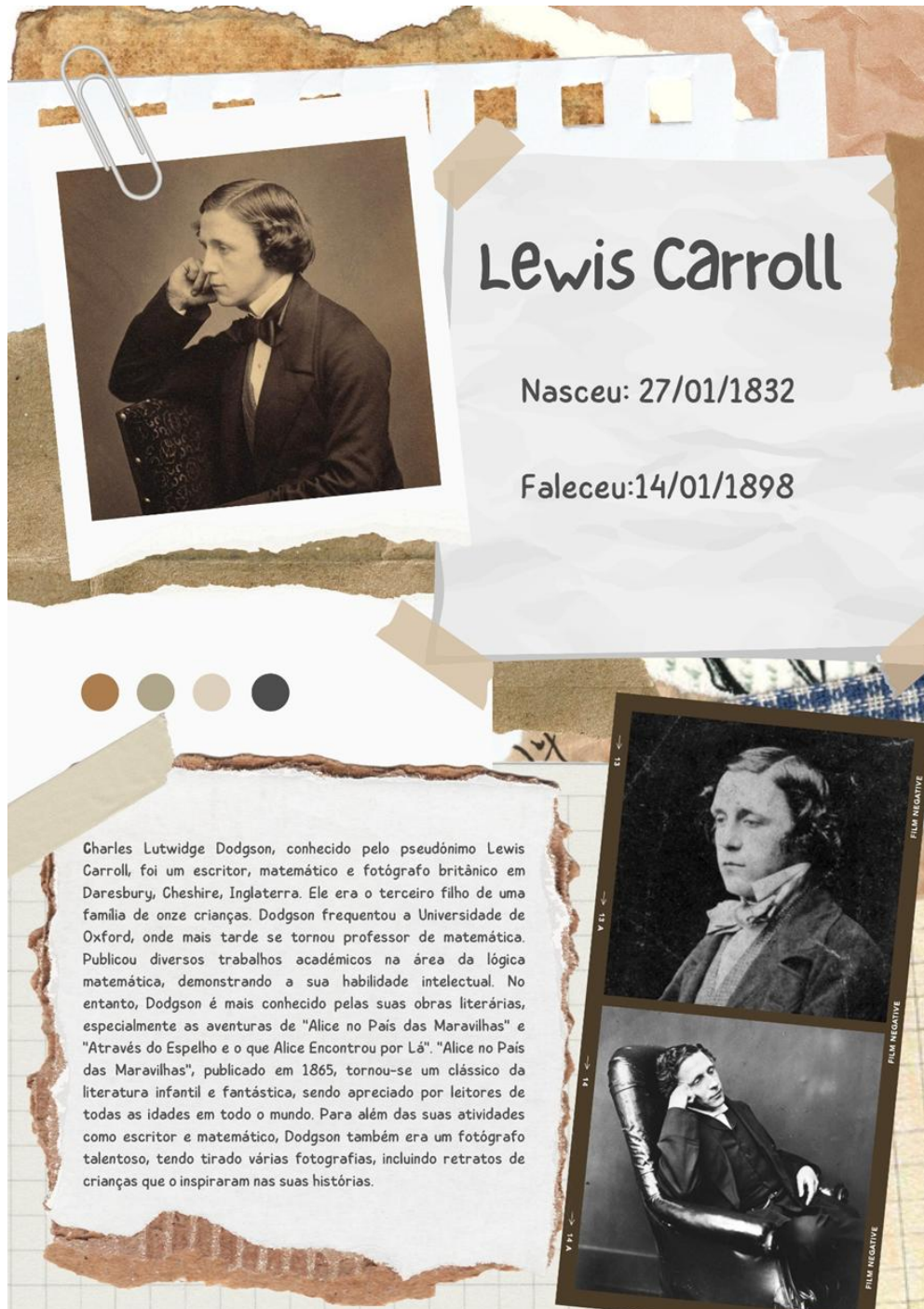
A figura de Alice, uma inocente menina curiosa que cai na toca de um coelho atrasado, é inesquecível. Não importa quanto tempo passe, Alice no País das Maravilhas sempre será um dos cânones da literatura infantil. Mas o que inspirou Lewis Carroll a escrever uma jornada tão fantástica e marcante a partir de uma menina a caminhar na floresta? O universo mágico de Alice no País das Maravilhas teve sua história inspirada na pequena Alice Liddell.

A obra escrita por Lewis Carroll tornou-se um marco na literatura infantil, com os seus diálogos, personagens e cenários que desafiam até as mais criativas mentes ao longo da leitura. A história ganhou inúmeras adaptações para cinema, teatro e animação desde o seu lançamento, em 1865.



## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística



**Lewis Carroll**

Nasceu: 27/01/1832

Faleceu: 14/01/1898

Charles Lutwidge Dodgson, conhecido pelo pseudônimo Lewis Carroll, foi um escritor, matemático e fotógrafo britânico em Daresbury, Cheshire, Inglaterra. Ele era o terceiro filho de uma família de onze crianças. Dodgson frequentou a Universidade de Oxford, onde mais tarde se tornou professor de matemática. Publicou diversos trabalhos acadêmicos na área da lógica matemática, demonstrando a sua habilidade intelectual. No entanto, Dodgson é mais conhecido pelas suas obras literárias, especialmente as aventuras de "Alice no País das Maravilhas" e "Através do Espelho e o que Alice Encontrou por Lá". "Alice no País das Maravilhas", publicado em 1865, tornou-se um clássico da literatura infantil e fantástica, sendo apreciado por leitores de todas as idades em todo o mundo. Para além das suas atividades como escritor e matemático, Dodgson também era um fotógrafo talentoso, tendo tirado várias fotografias, incluindo retratos de crianças que o inspiraram nas suas histórias.

## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística



## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística



**Tim Burton**

Nasceu: 25/08/1958

Tim Burton é um cineasta norte-americano, autor de diversos filmes de sucesso, entre eles, "Eduardo Mãos de Tesoura", "O Estranho Mundo de Jack" e "Alice no País das Maravilhas".

Tim Burton (1958) nasceu em Burbank, no sul da Califórnia, nos Estados Unidos, no dia 25 de agosto de 1958.

Na sua juventude combatia a solidão, trancado no seu quarto, a ver filmes de terror. Ocupava-se ainda com outro passatempo: desenhava os monstros da sua imaginação.

Em 1976 ingressou no California Institute of the Arts. Nesse mesmo ano, submeteu seu primeiro livro à Disney, cujo estúdio ficava na vizinhança.

Em 1979 foi contratado pela The Walt Disney Company, como estagiário do setor de animação.

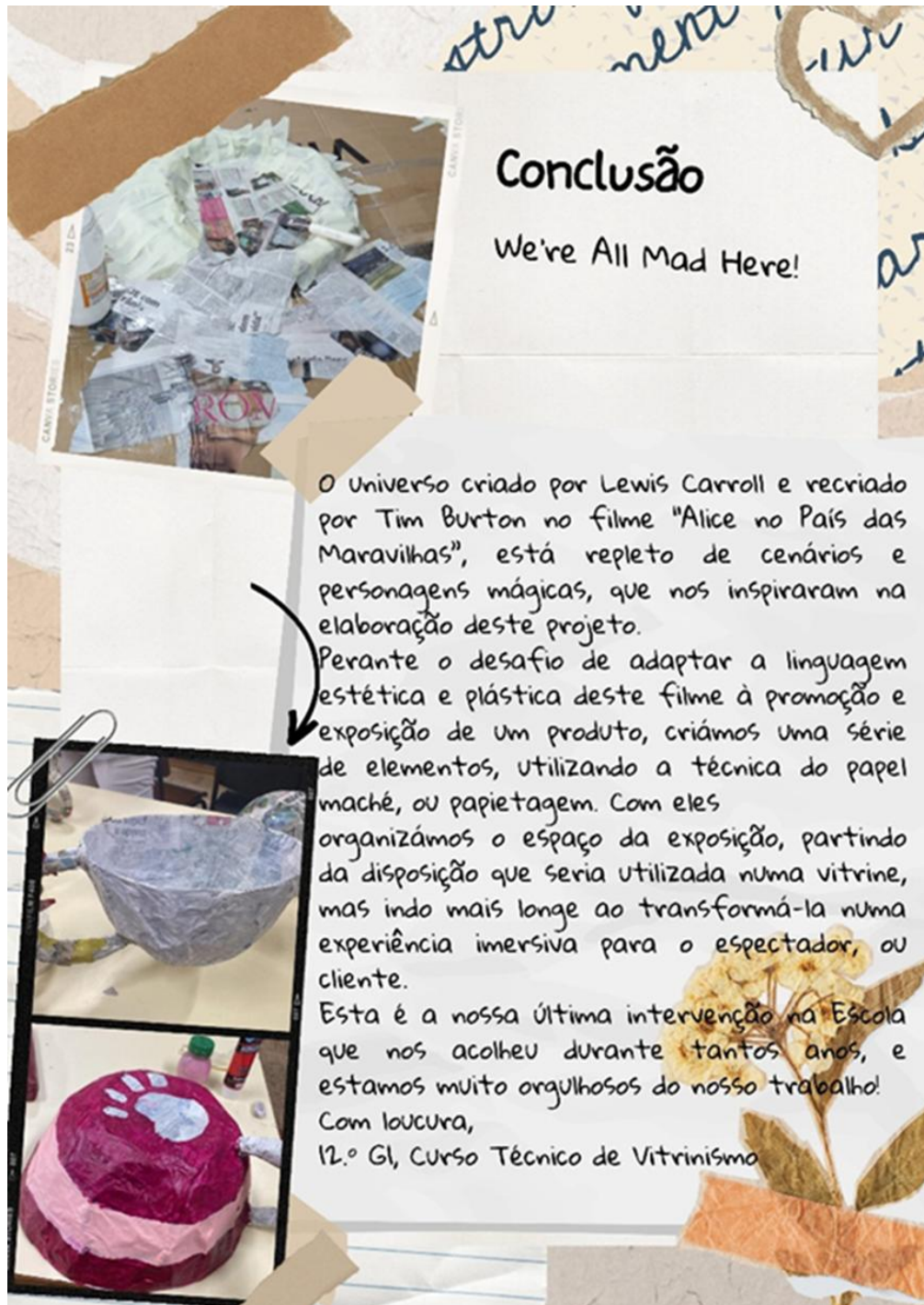
O universo de Tim Burton vai além dos filmes de sucesso. Uma mostra com sua produção gráfica foi exibida pela primeira vez em 2009, no MoMA de Nova York. Chamou-se "O Mundo de Tim Burton" e possui um acervo de 500 itens - entre desenhos, pinturas, esculturas, fotografias e vídeos, muitos deles relacionados com os seus filmes.

FILM NEGATIVE

FILM NEGATIVE

## Anexo K

Cartazes elaborados pelos alunos para divulgação da instalação artística



## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

Anexo L

Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

<b>REGISTO DE OBSERVAÇÃO 1</b>		
<b>Data:</b> 10/04/2024	<b>Disciplina:</b> 2 tempos Projeto de Vitrinismo + 1 tempo Design Tecnológico da Comunicação	<b>Participantes:</b> - Todos os alunos com a exceção de E. e L. por se encontrarem em Erasmus; - Prof. DT TB;
Metodologia	Maker / Projeto	
Atividades a desenvolver na sessão (objetivos)	A aula encontrava-se inicialmente destinada à realização de outras tarefas. No entanto, após concluírem as atividades previstas, os alunos solicitaram à professora autorização para avançar com o trabalho da PAP, especificamente com a componente prática, que incluiu a construção de sapatos, pires, chávenas, bule e outros acessórios decorativos destinados à exposição. A investigadora teve oportunidade de observar esta sessão por se encontrar, casualmente, presente na aula em questão.	
Recursos/Materiais Utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos dos sapatos em cartão;</li> <li>- Fita de Pintor;</li> <li>- Papel de Jornal aos pedaços;</li> <li>- Cola Branca;</li> <li>- Pincel;</li> </ul>	

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

<p>Registo de observação de competências de acordo com o PASEO, com especial enfoque em:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Raciocínio e resolução de problemas;</li><li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>- Sensibilidade estética;</li><li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>- Relacionamento interpessoal.</li></ul>	<p><b>Raciocínio e resolução de problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciativa de T. ao propor avançar com a PAP, resolvendo a questão da falta de tempo e otimizando o trabalho disponível;</li><li>• Organização autónoma do trabalho e distribuição equilibrada das tarefas entre os alunos.</li></ul> <p><b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação de ideias novas para o dia da exposição e para a própria apresentação da PAP;</li><li>• Avaliação crítica dos modelos realizados, identificando aspetos passíveis de melhoria antes da apresentação.</li></ul> <p><b>Sensibilidade estética</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consideração da qualidade e do detalhe dos modelos, visando aperfeiçoar o resultado final e a sua apresentação.</li></ul> <p><b>Desenvolvimento pessoal e autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidade de iniciativa individual e realização autónoma de tarefas;</li><li>• Planeamento e gestão das etapas da PAP de forma independente.</li></ul> <p><b>Relacionamento interpessoal</b></p>
---	---

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tomada de decisões de forma democrática, partilhando ideias e consultando o grupo;</li><li>• Integração das sugestões dos colegas para melhoria do trabalho, demonstrando espírito de grupo, respeito mútuo e foco nos objetivos coletivos.</li></ul>
Resumo da sessão/outros registos a destacar	<p>Inicialmente não estavam previstas a realização de tarefas relacionadas com a PAP para esta sessão. No entanto, no início da aula o aluno T partilhou a sua preocupação acerca dos trabalhos para a exposição no âmbito da PAP e sugeriu à professora e aos colegas que se fosse adiantando algum trabalho prático. Todos os presentes concordaram com a sugestão e as tarefas foram (re)organizadas por prioridades. Constituiu-se 3 grupos de 2 elementos (grupos esses já definidos na sessão anterior) acordando que após terminarem as suas tarefas inicialmente previstas, iniciariam trabalhos da PAP.</p> <p>O aluno T. foi o primeiro a terminar as suas tarefas e, por isso, dirigiu-se à sala de arrumação de materiais para tirar o seu sapato em construção. Tratava-se de um molde feito em cartão, forrado com fita de pintor, onde foi aplicado pedaços de folha de jornal com recurso a um pincel e cola branca, com o objetivo de dar consistência à peça. Depois de terminado, o sapato ficou a secar.</p>

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Enquanto o aluno T. colava os pedaços de papel de jornal no seu molde, sentei-me a seu lado onde este me explicou passo a passo como tinha feito aquela peça e o que ainda faltava fazer. Durante este momento, o aluno partilhou mais algumas preocupações, desta vez em relação à parte escrita da PAP, que, segundo ele, ainda está muito atrasada e está a ser difícil avançar por serem vários elementos. Esta parte mais teórica está a ser realizada na aula de “Vitrinismo e Exposição” da Prof. N. Nesta conversa, T. partilhou que a professora já sugeriu que cada um fique responsável por escrever uma parte do trabalho. O aluno teve ainda algumas ideias para o dia da instalação e o dia da apresentação da PAP ao júri. Segundo o aluno, seria interessante fazerem a estampagem de uma t-shirt com a frase que escolheram para a sua PAP “We Are All Made Here”, da história Alice no País das Maravilhas, para vestirem no dia da instalação, usando alguns acessórios complementares como: orelhas de coelho, relógios e outros elementos alusivos ao tema. Esta t-shirt poderá também ser usada na apresentação da PAP. Segundo o aluno, seria interessante criar um vídeo a partir dos registos fotográficos que mostre todo o processo, desde a construção à exposição, para mostrar ao júri. Segundo T, seria também interessante recorrer a equipamentos tecnológicos para a apresentação da PAP. Disse-me que iria falar com a professora para perceber se seriam boas ideias e depois apresentar ao grupo.</p>
--	---

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Enquanto a peça secava, o aluno T. mostrou-me os sapatos que já finalizou. O objetivo é que cada aluno construa 5 sapatos de diferentes tamanhos e cores alusivos ao tema da história Alice no País das Maravilhas. Num pequeno intervalo e por sugestão da professora, os alunos juntaram todos os sapatos já concluídos e os que ainda estão a ser desenvolvidos para que eu pudesse fazer um registo fotográfico e, ao mesmo tempo, eles próprios pudessem fazer um ponto de situação em relação ao que já está feito e o que ainda falta fazer. Contabilizou-se um total de 22 sapatos finalizados e cerca de 14 em construção. O bule, a chávena grande e as chávenas médias (que ficarão suspensas) também já foram iniciados, estando ainda por finalizar.</p> <p>Depois do registo fotográfico ajudei a aluna J. a arrumar tudo. Durante este momento, refletindo sobre o que ainda há por fazer, a aluna partilha que “desde que começámos a trabalhar com o Maker (EMM), a nossa turma está mais unida.”</p>
--	---

Anexo L

Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

<b>REGISTO DE OBSERVAÇÃO 16</b>		
Data 09/05/2023 8h às 16h	Disciplina Projeto de Vitrinismo	Participantes - Todos os alunos - Prof TB
Atividades a desenvolver na sessão (objetivos)	Montagem e inauguração da instalação artística	
Metodologia	Maker/Projeto	
Recursos/Materiais Utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escadote;</li> <li>- Paletes;</li> <li>- Relva artificial;</li> <li>- Fio de nylon;</li> <li>- X-ato;</li> <li>- Extensão elétrica;</li> <li>- Caixas pintadas de verde com pesos no interior;</li> <li>- Árvore verde com luzes LED e sapatos colados;</li> <li>- Pires e chávena;</li> <li>- Bule de chá;</li> </ul>	

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<ul style="list-style-type: none"><li>- 4 chávenas (suspensas);</li><li>- 2 cartas de copas;</li><li>- Modelos de sapatos;</li><li>- Cavalete;</li><li>- Cartaz de identificação da exposição;</li><li>- Corda branca;</li></ul>
<p>Registo de observação de competências de acordo com o PASEO, com especial enfoque em:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Raciocínio e resolução de problemas;</li><li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>- Sensibilidade estética;</li><li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>- Relacionamento interpessoal.</li></ul>	<p><b>Raciocínio e resolução de problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação e resolução do primeiro obstáculo (pilhas de cadeiras em frente à arrecadação);</li><li>• Uso das fotografias da sessão anterior para orientar a montagem correta da instalação;</li><li>• Ajuste da posição das cadeiras destinadas à vigilância, de modo a aproximar os alunos dos visitantes;</li><li>• Resolução imediata de imprevistos causados pelo vento (limpeza da relva, reparação do fio partido da carta de copas);</li><li>• Organização eficaz na desmontagem, agilizando o processo apesar do cansaço.</li></ul>

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p><b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexão sobre a melhor forma de ocupar o espaço expositivo e interagir com o público;</li><li>• Adaptação das duplas a diferentes estilos de comunicação com os visitantes (mais interventivas vs. mais discretas);</li><li>• Reforço criativo da exposição com explicações sobre o processo artístico e os materiais usados.</li></ul> <p><b>Sensibilidade estética</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Montagem cuidada das peças no espaço, garantindo equilíbrio visual e coerência estética;</li><li>• Preocupação em manter a instalação limpa e apresentável ao longo do dia;</li><li>• Reforço da corda branca como perímetro de segurança, assegurando também a preservação estética da instalação.</li></ul> <p><b>Desenvolvimento pessoal e autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Definição e execução autónoma das tarefas de montagem, manutenção e desmontagem;</li><li>• Cumprimento da escala de vigilância sem supervisão direta da professora;</li></ul>
--	--

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<ul style="list-style-type: none"><li>• T. demonstra responsabilidade pessoal ao preocupar-se com o colega RO, rendendo-o rapidamente para que pudesse almoçar;</li><li>• Capacidade de autorregulação no final do dia, organizando-se para arrumar de forma eficiente.</li></ul> <p><b>Relacionamento interpessoal</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colaboração imediata entre os alunos para remover as cadeiras bloqueadoras da arrecadação;</li><li>• Trabalho em pares para pendurar chávenas, transportar materiais e vigiar a exposição;</li><li>• Apoio mútuo na resolução de problemas durante o evento (D. e J. no reforço da carta de copas);</li><li>• Interação positiva com visitantes, professores e colegas, incluindo explicações sobre o trabalho artístico;</li><li>• Cooperação generalizada na desmontagem final, unindo esforços num ambiente de cansaço.</li></ul>
--	--

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

<p>Resumo da sessão/outros registos a destacar</p>	<p><u>Montagem</u></p> <p>Os alunos chegaram à sala BTO2 à hora marcada pela prof TB.</p> <p>O primeiro problema com o qual se depararam foi com duas pilhas de cadeiras em frente à porta da arrecadação/despensa da BTO2 onde a turma guarda os seus trabalhos e onde se encontravam as peças para expor, algo que deixou os alunos indignados por considerarem falta de respeito.</p> <p>Depois de, em conjunto, desviarem as cadeiras que ali haviam sido colocadas, começaram a tirar as peças para colocar na instalação artística.</p> <p>2 alunos encarregaram-se de varrer a relva e retirar o lixo arrastado pelo vento durante a noite anterior.</p> <p>Depois de trazerem os sapatos e as restantes peças a expor, com recurso às fotografias tiradas no dia anterior, montou-se a exposição colocando cada peça no devido lugar.</p> <p>Para finalizar, colocou-se corda branca à volta dos pilares, criando um perímetro de segurança.</p> <p><u>Durante a Exposição</u></p>
--	--

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Foram colocadas duas cadeiras junto da instalação artística e criada uma escala de pares para permanecer junto das peças com o intuito de cuidar/vigiar e de explicar algumas dúvidas aos visitantes;</p> <p>Depois de montada a exposição, aguardou-se pelos primeiros visitantes.</p> <p>As primeiras turmas foram chegando por volta das 9h30. A exposição estava colocada num local estratégico, entre dois blocos de salas de aula, ponto de grande afluência de passagem.</p> <p>Rapidamente percebeu-se que o sítio onde estavam colocadas as cadeiras não seria o melhor, pois criava distância entre os “vigilantes” e os visitantes. A primeira dupla decidiu que seria melhor estar na parte da frente da exposição, numa posição mais disponível para o visitante.</p> <p>A curiosidade dos professores e alunos foi imediata ao observar aquelas peças. Uns identificaram o tema mais rapidamente do que outros, mas de uma forma geral, os grupos paravam para ver.</p> <p>Alguns professores questionavam o seu grupo e comentavam:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Conseguem perceber qual é a história?</li><li>- Conseguem identificar alguma personagem da história?</li><li>- Ainda não trabalhamos esta história em sala de aula, mas é uma boa sugestão!</li></ul>
--	---

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Conseguiu ouvir-se também algumas observações/comentários dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Olha que giro! Um coelho gigante!</li><li>- O que está dentro daquela chávena?</li><li>- Eu quero um sapato destes das riscas!</li></ul> <p>Percebeu-se que o sapato coelho era o elemento mais apelativo para o público mais jovem e rapidamente a primeira dupla entrou na exposição pegando em algumas peças e mostrando aos mais pequenos, explicando que aquele tinha sido trabalho da sua turma.</p> <p>Os professores mais curiosos quiseram ainda falar com os autores criadores da exposição fazendo perguntas mais específicas como por exemplo qual a sua área, de que curso são ou que materiais usaram para fazer aquela criação.</p> <p>Os alunos foram cumprindo a escala, trocando de dupla de hora a hora. Durante a hora de almoço, T. mostrou-se preocupado com o colega RO que ainda não tinha almoçado, despachando-se rapidamente do refeitório para poder ir rendê-lo.</p> <p>Cada dupla adotou postura diferente, havendo duplas mais interventivas que falavam mais com os visitantes, tentando puxar a atenção do público enquanto outras tiveram uma postura mais passiva e vigilante, tendo cumprido a escala com sucesso.</p>
--	---

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Mais tarde, questioneei sobre o que tinham combinado para este dia e o que era esperado de cada dupla. Os alunos responderam que não tinham nada combinado e que o objetivo principal seria vigiar a exposição.</p> <p><u>Manutenção da exposição e imprevistos</u></p> <p>Ao longo do dia, a força do vento empurrou lixo e folhas para cima da relva artificial, havendo a necessidade de limpeza e manutenção por parte das duplas que se mostraram sensíveis a esta questão;</p> <p>À tarde o vento tornou-se mais intenso e partiu o fio de uma das cartas de copas que estava presa ao pilar/poste. Imediatamente a dupla responsável dirigiu-se ao local para avaliar e tentar resolver o problema. D. pegou no fio partido e atou as duas pontas, servindo para prender a carta ao pilar/poste enquanto J. foi à sala buscar mais fio para reforçar.</p> <p><u>Desmontagem</u></p> <p>Por volta das 16h a prof. TB reuniu com a turma, estava na hora de começar a desmontar e arrumar pois já poucos visitantes havia e a escola teria de ficar pronta para o dia seguinte.</p>
--	---

## Anexo L

### Exemplos de Registos das Sessões da Observação Participante

	<p>Os alunos organizaram-se rapidamente para recolher todas as peças da exposição e voltar a arrumar na arrecadação/despensa. Este processo foi fácil e ágil. Todos colaboraram, unindo esforços para se despacharem o mais rápido possível pois já estavam muito cansados.</p>
--	---

## Anexo M

Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

#### **Entrevista Aluna E**

[Entrevistadora]

Acho que já está a gravar. Ora então, boa tarde.

[Aluna E]

Boa tarde.

[Entrevistadora]

Primeiro de tudo, muito obrigada por participares no meu estudo. Vou pedir autorização para fazer este áudio, gravar este áudio. Permites?

[Aluna E]

Permito.

[Entrevistadora]

Obrigada. Eu dou-te a minha palavra em como isto vai ficar confidencial, vai ficar ao meu cuidado e depois será eliminado quando terminar o meu estudo, está bem? Então, vamos lá aqui falar um bocadinho sobre... Começamos pelo teu percurso escolar, pode ser?

[Aluna E]

Ok. Eu não fui muito...

[Entrevistadora]

Não, é só para me contares um bocadinho como é que foi a tua experiência na escola básica, até o 9º ano, portanto. Se queres partilhar algum momento que tenha marcado, como é que foi o teu percurso...

[Aluna E]

Foi sempre assim mais... Eu sempre fui mais calminha. Nunca fui assim muito inteligente, digamos.

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Porquê é que dizes isso, nunca foste muito inteligente?

[Aluna E]

Ah, sempre tive notas básicas. Nunca...

[Entrevistadora]

Achas que a tua inteligência...

[Aluna E]

Nunca foram excelentes, então.

[Entrevistadora]

Achas que a tua inteligência se mete com as notas que tu tens?

[Aluna E]

Não sei bem.

[Entrevistadora]

Nunca pensaste sobre isso?

[Aluna E]

Nunca, nunca pensei sobre isso, mas...

[Entrevistadora]

E houve, assim, alguma coisa que tivesse acontecido até ao 9º ano que tivesse marcado no teu percurso escolar? Alguma coisa que relembras que foi importante?

[Aluna E]

Acho que não, mas... Não sei. Não me lembro de nada, assim, muito marcante.

[Entrevistadora]

E durante esse teu percurso encontraste alguns desafios?

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

[Aluna E]

Sim. Mais agora, a partir do 10º ano. Quando sempre tive na ideia que queria ser veterinária (...) e sempre tive essa ideia na cabeça, só que eu sempre fui muito sensível também quando se trata de animais e tudo mais. Pouco a pouco fui me mentalizando que se calhar não era aquilo que realmente eu queria ou iria conseguir alcançar, então... Mas mesmo assim eu tentei ir. No meu primeiro 10º ano fui para a Ciência e Tecnologias para ver se conseguia seguir nessa área ou mesmo que fosse... Eu como falava muito sobre isso, as pessoas perguntavam o que eu queria ser, só que eu explicava-lhes a situação de ter a noção de que se calhar não ia...

[Entrevistadora]

Achavas que não ias conseguir?

[Aluna E]

Sim. Até pela minha sensibilidade para com os animais, não ia ter, digamos... estômago, pronto, para fazer o que é necessário. O meu trabalho...

[Entrevistadora]

Determinados procedimentos, não é?

[Aluna E]

Sim, então disseram-me, porquê não vais para assistente veterinária? Também tinha um curso separado que era se calhar mais fácil e tudo, também, e não é tão...

[Entrevistadora]

Exigente.

[Aluna E]

Sim, rigoroso, exato, sim. Então, mesmo assim, tentei o primeiro 10º ano. Passei, mas com algumas dificuldades na matemática e físico-química. Era

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

mais em matemática. Tinha passado, mas depois fiquei a pensar: passei este ano, mas e se não passar no próximo ou no a seguir que ainda é pior? Perco dois anos. Então eu prefiro perder agora um ano e ir para outro curso, do que mais tarde ter que voltar dois ou três, na verdade... podia até chumbar no último ano e ter que fazer três anos outra vez. Então, pensei, necessitei de arriscar. E pronto, fiz este curso...

[Entrevistadora]

Tiveste aí um grande trabalho a tentar perceber qual é que seria o teu caminho.

[Aluna E]

Até hoje não tenho assim muita noção, mas pronto, depois arrisquei um outro curso, mas sem ideia alguma de onde queria estar, para que curso é que iria. Até que acho que já tinha fechado as vagas para eu...

[Entrevistadora]

Para vitrinismo?

[Aluna E]

Não, para... Estavam escassas as vagas para todos os cursos aqui na escola. E eu queria pensar em alguma coisa que me...

[Entrevistadora]

... desse entusiasmo?

[Aluna E]

Sim, mas não me apareceu nada assim...

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Sentiste que estavas a deixar um bocadinho de parte do teu sonho ou que chegaste mesmo à conclusão que não era mesmo parte da veterinária, não era mesmo para ti?

[Aluna E]

Cheguei à conclusão mesmo que se calhar não era para mim mesmo. Que era um sonho de criança, pronto. E que teria que pensar em alguma coisa que eu conseguisse fazer no futuro.

Não era “ah, eu vou até lá...” Porque eu sempre me mentalizei “ah, eu até lá habituo-me à ideia. E é uma questão de hábito. Eu vou-me habituar a determinadas situações que vou ter que enfrentar”, mas...

[Entrevistadora]

Se calhar foste mais à procura de alguma coisa que...

[Aluna E]

Me desse mais conforto.

[Entrevistadora]

Sim, gostasses também mais, não é? E eu ia-te perguntar, neste percurso, o que é que gostaste mais e o que é que gostaste menos durante o teu percurso escolar? Se calhar é difícil...

[Aluna E]

A indecisão foi o que eu menos gostei.

[Entrevistadora]

Sim, e ali aquele período, não é? O 9º/10º, decidir qual é a área.

[Aluna E]

Ter que repetir o 10º ano, acho que foi isso, sim. Mas depois, quando vim para o vitrinismo... Na verdade, quando depois uma senhora ligou... Estava eu na rua com a minha mãe, que acabado de ir às compras, do nada ligou

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

uma senhora a dizer que era daqui da escola, que não tinha muitas vagas, que eu tinha esta de vaga para ir para o vitrinismo, que era...

[Entrevistadora]

Uma desistência?

[Aluna E]

Não, não... ela disse que era a última vaga que havia e que eu tinha que decidir-me já. E responder logo num e-mail.

[Entrevistadora]

Se querias ou não?

[Aluna E]

Sim, para eu mandar um e-mail de volta a dizer que se queria ou não. E eu virei-me para a minha mãe: “o que é que eu faço?” A minha mãe nunca foi muito boa de dar conselhos. Então... “Não sei, tens que saber tu, não sei o quê!” Eu, pronto, olha... eu não gostava do outro, que era em relação a crianças, que era...

[Entrevistadora]

Auxiliar a ação educativa?

[Aluna E]

Acho que era a ação educativa, sim. Mas não foi uma coisa que me cativasse tanto. E eu sou uma pessoa que não tem tanta paciência.

Então, eu queria entregar-me a uma coisa... Por exemplo, não é por maldade, mas se não ter paciência para estar a lidar com as crianças, se não tenho paciência, não é...

[Entrevistadora]

Claro. Sentes dentro de ti que não é por aí o caminho.

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Exato. Não é como eu vir a um supermercado e ver que a pessoa está com uma má vontade a atender as pessoas. Para isso, estaria a trabalhar noutra lado. Então, eu não quis. Decidi ir para o vitrinismo. Não sabia do que se tratava o vitrinismo.

[Entrevistadora]

Sentiste pressão? Sentiste pressionada a ter que fazer essa decisão?

[Aluna E]

Sim. Sim, mas depois informei-me um bocadinho, e depois descobri, vendo as disciplinas que ia ter e tudo mais, que eu não sabia, até quase as aulas começarem, que eu tinha geometria descritiva. E foi...

[Entrevistadora]

Mas e qual é que foi a sensação quando descobriste o que era o curso, que disciplinas é que ias ter? Identificaste-te com elas ou achaste “bem... isto vai ser...”

[Aluna E]

Achei que fosse ser complicado, porque sempre me disseram, sempre me puseram aquilo na cabeça de: “Ah, os cursos profissionais são mais fáceis!” Não é bem assim...

[Entrevistadora]

Claro. Não tem que ser, não é? Cada pessoa tem o seu percurso e as suas dificuldades, as suas mais-valias, não é? A minha experiência é sempre diferente da experiência do outro.

[Aluna E]

Só que agradou-me muito, ao longo do ano, que trata-se muito de trabalhos práticos. Eu sempre gostei muito, a minha especialidade, digamos, sempre tive muito boas notas em EV, essas coisas assim, desenho, que eu antes gostava muito de desenhar. Agora perdi meio o interesse, mas... Coisas

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

práticas despertam o meu interesse, então acho que foi o que eu mais gostei assim ao longo do curso, de ter tido tudo muito mais prático.

[Entrevistadora]

Pois, achas que isso foi uma mais-valia?

[Aluna E]

Sim, sim. Acho que me facilitou imenso ser prático. Coisas...

Eu até acho que tenho boas ideias, não é?

[Entrevistadora]

E é bom pô-las em prática, não é?

[Aluna E]

Eu gosto da minha originalidade.

[Entrevistadora]

E descobriste isso agora, durante este período, no curso de vitrinismo? Ou era alguma coisa que tu já te apercebias?

[Aluna E]

Acho que descobri isso agora. Eu já sabia que gostava de desenho, mas depois houve uma altura que perdi completamente o interesse.

[Entrevistadora]

Pois, há de ser uma coisa que fica aí, que talvez um dia venhas a resgatar, quem sabe, não é? Eu ia-te perguntar quais é que tinham sido as tuas principais motivações que te levaram à escolha deste curso de técnico de vitrinismo. Já percebi que andavas perdida à procura do teu caminho. E surgiu esta oportunidade, sentiste-te um bocadinho pressionada. Mas decidiste aceitar e inscreveste-te. Depois, até começarem as aulas, foste-te informar melhor sobre o que curso é que era, quais eram as disciplinas...

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

É porque eu, na verdade, durante as férias, eu não me preocupei muito com onde é que eu ia, com o que é que eu ia lidar. Quase a escola a começar, e quando a escola começou, é que eu fui mesmo ter noção do que é que eu estava prestes a enfrentar.

[Entrevistadora]

Mas para ti era importante perceberes qual era o teu caminho. Naquele momento, não é?

[Aluna E]

Sim. Mas pronto, eu, apesar de tudo, não me arrependo de ter feito o curso que fiz, de ter escolhido isto, mesmo não sabendo o que é que iria acontecer de ali para a frente.

[Entrevistadora]

Talvez se não te identificasses, mudasses novamente.

[Aluna E]

Sim, mas eu estava disposta a arriscar. Porque mais vale arriscar agora do que me arrepender daqui a uns anos mais tarde e pronto... Porque eu sempre me mentalizei, agora eu já não tenho tanta essa mentalidade, eu quero estar a trabalhar num sítio que me sinta bem, que esteja confortável. Só que eu também já me mentalizei que pode não acontecer isso, ou inicialmente. Tanto que agora, quando chega esta altura de a escola estar a acabar, eu a pensar onde é que eu vou trabalhar? Como é que eu vou entregar os meus currículos? Onde é que eu procuro trabalho?

[Entrevistadora]

É uma nova etapa, não é? E às vezes pode ser um bocadinho assustadora.

[Aluna E]

Bastante.

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Eu acho que todos os trabalhos têm as suas coisas boas e as suas coisas menos boas. Não há a coisa ideal. Mas estares feliz ao fazê-lo, acho que é importante, sim.

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

Há sempre dias difíceis.

[Aluna E]

É claro. Há aqueles dias que não me apetece levantar da cama e já me vou mentalizar. Mas eu sinto que quando eu estava a estagiar em Itália e tinha que acordar porque eu tinha que me mentalizar que: “não! tenho que acordar!” porque eu gosto muito de ficar a preguiçar na cama quando é a escola. Ah, porque é a escola. Mas quando eu me mentalizo: “ah, é estágio, eu tenho que apanhar o autocarro para ir. Eu não posso perder o autocarro, senão vou chegar atrasada.” Porque eu atraso-me todos os dias. Todos os dias... Eu odeio ser assim, mas eu sou assim. E eu sei que eu me vou atrasar e já me estou a mentalizar: “ah, mais cinco minutos.”

[Entrevistadora]

Mas reconheceres isso pode ser bom para poderes melhorar.

[Aluna E]

Eu queria muito mudar isso.

[Entrevistadora]

Sim, eu acredito que se tu tens a consciência que isso é uma coisa que queres melhorar, que vais conseguir arranjar estratégias para isso. E ainda por cima, tiveste a sorte de ir para Erasmus e senti que isso de alguma maneira era uma oportunidade nova e que ia dar-te aqui um contributo bom para a tua carreira.

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

[Aluna E]

Sim. Se bem que aquilo foi mais férias, mas ao menos deu-me...

[Entrevistadora]

Foi uma aventura.

[Aluna E]

Sim, foi uma experiência boa.

[Entrevistadora]

Pode não ter dado muitos conhecimentos de vitrinismo que era a tua área, mas ao mesmo tempo também de certeza que trouxeste muitas aprendizagens.

[Aluna E]

Sim, sim. Acima de tudo, sim.

[Entrevistadora]

Olha, gostava de falar um bocadinho contigo sobre os contributos da metodologia que vocês utilizaram para o desenvolvimento da vossa PAP.

[Aluna E]

Como assim?

[Entrevistadora]

Ou seja, durante este trabalho que vocês fizeram agora, começaram a desenvolver a vossa PAP, ainda não terminaram, mas já estão a escrever. Portanto, já têm mais de 50% despachado.

[Aluna E]

Sim, graças a Deus.

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Está quase. Tu assumiste diferentes tarefas, diferentes responsabilidades ao longo da tua participação. Como é que tu achas que esta experiência, destas diferentes tarefas e responsabilidades, influenciaram a tua experiência da PAP?

[Aluna E]

Não sei muito bem. Acho que deu mais responsabilidade as metas que nós tínhamos de cumprir no tempo que tínhamos e o que cada um tinha de fazer. Não sei bem.

[Entrevistadora]

Ainda não tiveram a oportunidade de refletir sobre isso, não é?

[Aluna E]

Sim, sim. Por acaso nunca tinha pensado nisso.

[Entrevistadora]

(...) E como achas que a tua participação evoluiu ao longo do projeto? Desde que começaste até agora.

[Aluna E]

A minha participação foi um pouco interrompida por causa dos Erasmus e agora sinto que não estou tão motivada como estava antes.

[Entrevistadora]

Devido a essa interrupção?

[Aluna E]

Quando eu estava a fazer os sapatos eu estava muito motivada, sempre a pensar o que é que eu ia fazer no próximo. E agora na parte de escrita, que também é uma coisa que me desagrada um bocadinho, não gosto tanto quanto a parte prática, como já tinha dito. Sinto que não estou a mesma

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

pessoa. Ainda mais saber que é uma responsabilidade muito grande... Ai, não sei explicar.

[Entrevistadora]

Achas que facilitou que o projeto tenha sido em conjunto? Tenha que a vossa PAP tenha sido desenvolvida em conjunto? Achas que facilitou o processo?

[Aluna E]

Acho que sim, porque não é tanta responsabilidade só numa cabeça. Toda a gente se ajuda entre si. Uns mais que outros, mas isso é em tudo.

[Entrevistadora]

E achas que consegues mencionar um contributo que tenha sido importante para este projeto da PAP? Um contributo teu.

[Aluna E]

Talvez algumas ideias no início para o tema, uma ajuda do tema, talvez. No fabrico dos sapatos. Acho que é basicamente aí, porque foi aí onde eu...

[Entrevistadora]

Estiveste mais envolvida, não é?

Pois aquela pausa também interrompeu... Sentiste que interrompeu a tua criatividade?

[Aluna E]

Um bocadinho. Eu sinto que eu queria ter participado mais no resto, porque eu sinto que só fiz os meus sapatos e foi só aquilo. Eu sinto que devia ter ajudado mais.

[Entrevistadora]

Mas estiveste ausente, não é? Portanto também houve essa condicionante.

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Sim, pois, sim.

[Entrevistadora]

Pronto, eu acho que também já mencionaste aqui, mas gostava de te ouvir novamente. O que é que este projeto te levou a criar?

[Aluna E]

Mais responsabilidade, originalidade.

[Entrevistadora]

Sentes que desenvolveu isso? Responsabilidade e originalidade.

[Aluna E]

Incrível.

[Entrevistadora]

Quando dizes originalidade, é aqui um bocadinho a parte da criatividade.

[Aluna E]

Sim, sim. Era a criatividade mesmo que eu queria dizer.

[Entrevistadora]

E também a originalidade, porque elas acabam por estarem juntas, não é? E como descreve-se o papel do professor neste tipo de metodologia de trabalho? O que é que tu achas aqui, por exemplo, dos professores nesta metodologia que vocês usaram muito aqui o projeto? Vocês tiveram muita autonomia? Fala-me um bocadinho.

[Aluna E]

No caso, a professora T. foi a que mais nos ajudou. Ela sempre nos ajudou em tudo, imenso. Em tudo o que nós precisássemos.

[Entrevistadora]

Apoiava-vos? Nas vossas decisões?

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

[Aluna E]

Sim, sim.

[Entrevistadora]

Ou era ela que decidia?

[Aluna E]

Na verdade, éramos todos em conjunto. E até chegarmos todos a um consenso. E acho que sem a professora T., principalmente, acho que não teríamos chegado até agora.

[Entrevistadora]

Isso foi muito importante, não é? O papel da professora.

[Aluna E]

Sim, sim. A níveis de materiais, de ideias, de disponibilidade para connosco.

[Entrevistadora]

Apoio, não é? Esse apoio que ela vos dá.

[Aluna E]

Sim. Até o Espaço Maker também tenho muito a agradecer.

[Entrevistadora]

Olha, e o que é que tu achas do papel dos professores nas outras disciplinas, onde não têm este componente prático assim?

[Aluna E]

Em relação à PAP?

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Em relação à PAP, em relação às outras disciplinas que são mais teóricas. Porque aqui no projeto, o professor desempenha aqui um papel um bocadinho diferente de quando estão noutras disciplinas mais teóricas.

[Aluna E]

Uns professores são mais... Como é que se diz? Ajudam mais que outros, por exemplo. O papel dos professores é diferente também.

[Entrevistadora]

Também achas que tem a ver com a personalidade dos professores?

[Aluna E]

Sim, também.

[Entrevistadora]

E aqui eu estava a falar mais esse tipo de acompanhamento que a professora T. dá. Ela dá-vos uma certa autonomia para vocês poderem fazer e são vocês que fazem, dentro daquilo que foi o que eu observei, não é?

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

Mas depois tens as outras disciplinas mais teóricas em que os professores estão ali *tararara*... Achas que funciona melhor? É diferente? Tens alguma opinião sobre...

[Aluna E]

É diferente. Não tenho muito uma opinião. Não sei muito o que dizer.

[Entrevistadora]

Qual é a metodologia que gostas mais?

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

As disciplinas práticas, é o que eu mais gosto.

[Entrevistadora]

Ou seja, gostas mais desse papel desse professor que está nessas disciplinas mais práticas como apoio e não tanto vocês sentadinhos a ouvir e a fazer a fichinha.

[Aluna E]

Sim, eu não tenho tanta atenção. Até posso estar agora, num momento, a tomar muita atenção. Mas daqui a pouco posso me distrair com alguma coisa e depois, quando me vou lembrar, volto, mas já não é a mesma coisa.

[Entrevistadora]

E o que eu sinto é que é o cansaço também. O vosso cansaço já se nota. Já estamos no final do ano. Já foi um ano muito exigente.

[Aluna E]

E quando mais o fim se aproxima, mais ansiosos ficamos. Ainda mais agora, porque a escola vai acabar.

[Entrevistadora]

Pois, esta semana é uma semana muito importante para vocês. E eu queria também perguntar-te que ao longo do trabalho que foi desenvolver a PAP quais foram os principais desafios que encontraste e como é que foram ultrapassados?

[Aluna E]

Às vezes, as ideias que eu tinha na cabeça, às vezes, na prática, não saía tão bem como eu pensava que iriam sair. Isso era uma coisa que me desiludia um bocadinho e eu custava um pouco a aceitar. Acho que isso foi as coisas que eu...

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Que mais...

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

Que foi a tua principal dificuldade.

[Aluna E]

Sim, as expectativas que eu... “Ah, eu agora vou começar a fazer isto!” Eu ficava muito ansiosa para começar a fazer e quando começava a fazer, e durante, mas quando chegava ao fim, se calhar não ficava tão bem como eu imaginava que ia ficar.

[Entrevistadora]

E depois como é que resolvias isso?

[Aluna E]

Tentava adaptar a ideia que eu tinha anteriormente com o que eu tinha agora.

[Entrevistadora]

Para ficar da forma que tu querias e gostasses.

[Aluna E]

Sim, com os materiais que eu tinha.

[Entrevistadora]

Disponíveis.

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Sabe de o que é que eu me estou a lembrar? O sapatinho de coelho.

[Aluna E]

Esse foi dos piores, mas... Ao início eu não estava a gostar daquele do gato também. Lá no desenho toda a gente dizia “Ah, está igual!” e eu não conseguia me mentalizar que o gato estava parecido porque foi o primeiro que eu fui ver um... Fui ver um exemplo na net porque os outros é sempre na minha cabeça. Só que o formato e tudo mais é só na minha cabeça. Eu imagino “Ah, eu gosto daqueles X formato de sapato, vou fazê-lo.” E a única coisa que eu fui tirar ideia foi um gato que eu não idealizava como é que era o gato da...

[Entrevistadora]

O desenho?

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

O gato da Alice?

[Aluna E]

Sim, mas quando fui desenhá-lo parece que não conseguia me mentalizar que aquilo era o gato da Alice. Toda a gente dizia: “Ah, está bonito! É super parecido.” E eu: “mas eu não acho! Eu não acho que esteja bonito.” Até que depois... Depois pintei lá a sola para as questões do gato. E lá mentalizei. Depois parece que conforme mais eu vejo mais me habituo.

[Entrevistadora]

Bom, e acabaste por gostar do resultado final?

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Sim, sim. Por acaso sim. Porque eu ponho muitas expectativas no que eu penso e depois quando vai pôr em prática se não tiver... Exatamente como eu...

[Entrevistadora]

Como imaginaste?

[Aluna E]

Sim. Mas eu também tenho muito toc. Eu já com as minhas coisas... se eu não tenho as coisas direitinhas, parece que não me sinto bem no meu quarto se não estiver tudo organizadinho como eu quero. Então acho que é mesmo de mim já isso.

[Entrevistadora]

Consideras-te perfeccionista?

[Aluna E]

Sim, um bocadinho. Mas depende das coisas. Nem de tudo. Às vezes... E também há dias... Há dias.

[Entrevistadora]

Compreendo. E como é que te sentiste ao longo deste processo de trabalho em que vocês estiveram a desenvolver a vossa PAP?

[Aluna E]

Um pouco ansiosa. Hmm... Não sei bem. Sempre... (hesitação)  
Principalmente ansiosa. Não sei bem o que sentia mais.

[Entrevistadora]

Será que isso seria a responsabilidade?

[Aluna E]

Também. Acho que também. E também... E lá está, ansiosa porque eu sentia muita... Quando eu fiz o sapato grande eu ficava sempre ansiosa para a

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

próxima aula porque aquela não me chegou para fazer o que eu... Até onde eu queria fazer que eu mentalizava hoje eu vou fazer esta parte do salto, na próxima aula eu faço a outra parte. Quando não chegava o tempo eu ficava ansiosa até a próxima aula para que eu conseguisse fazer aquilo que eu tinha a expectativa de conseguir fazer.

[Entrevistadora]

Porque não querias interromper o teu processo criativo.

[Aluna E]

Sim. E por acaso o que eu adorei mesmo foi aquele sapato azul grande porque ficou exatamente como eu idealizava na cabeça. Então... Mesmo assim as letras não ficaram a mesma coisa, mas isso eu já me habituei.

[Entrevistadora]

(Risos) É o perfeccionismo.

[Aluna E]

Eu acho que exagerei muito nas curvaturas das letras e é por isso que me fez um pouco confusão. Mas do resto acho que está bom.

[Entrevistadora]

Olha, achas que teres trabalhado o ano anterior com o Espaço Maker em Movimento ajudou-te de alguma maneira a trabalhar este ano na vossa PAP? A desenvolver o vosso trabalho?

[Aluna E]

Sim, a nível criativo também.

[Entrevistadora]

E a nível, por exemplo, autonomia, organização?

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Também. Vocês (referindo-se aos técnicos do Espaço Maker em Movimento) dividiam as tarefas entre nós e nós tínhamos que fazer as coisas. E eu acho que sim.

[Entrevistadora]

E achas importante o trabalho colaborativo?

[Aluna E]

Sim, em grupo todos ajudamos uns aos outros porque se nós soubermos trabalhar em equipa corre tudo muito bem. E é uma forma de nos ajudarmos uns aos outros em vez de ser só uma cabeça a pensar, são meia dúzia ou mais. Acho que é sempre mais fácil desde que saibamos lidar com os gostos e com a opinião de cada um.

[Entrevistadora]

Sim, isso é verdade. Também às vezes traz aí outros desafios, não é? Mas pode ser uma ajuda, sim.

[Aluna E]

Às vezes tenho que aprender a lidar também com uma coisa que se calhar dão uma ideia. Depois eu fico a pensar, não gosto tanto, mas vai que fica bom, pronto.

[Entrevistadora]

Isto leva-nos aqui aos contributos desta metodologia, desta forma de trabalhar para aquilo que é o vosso desenvolvimento pessoal, social e artístico. É um bocadinho isto também que estás a dizer. Quais é que tu consideras terem sido as principais aprendizagens retiradas desta experiência? Tens assim alguma de destaque? As principais aprendizagens e experiências deste trabalho que foi fazer a PAP...

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

A nível de técnicas, responsabilidade, um bocadinho de tudo.

[Entrevistadora]

E trabalhar com a tua turma?

[Aluna E]

Também. Nós julgávamos muito a parte também do T., do RS e do M. (RM) porque eles têm muito potencial, só que às vezes não se esforçam tanto. E isso é uma coisa que me frustra um bocadinho. E depois embirro um bocadinho, o mais ali com o S. (RS), porque eu sei que ele tem muito potencial e não se esforça como devia.

[Entrevistadora]

E achas que neste processo que isso se alterou?

[Aluna E]

Sim, eu... Não estava à espera de ver o esforço que eles tiveram até agora. Achei que... Ao início nós todos julgávamos: "Oh stora, mas nós vamos ter a nota todos iguais?" E a professora dizia: "não, cada um tem sua nota." Porque nós já estávamos a contar: Oh.. o S (RS)! Oh o M (RM)!"

[Entrevistadora]

Pois, pensavam que algum colega não investisse tanto.

[Aluna E]

Fiquei feliz com o esforço que eles têm demonstrado.

[Entrevistadora]

Olha, isso é bom. Pensas no vitrinismo como uma arte?

[Aluna E]

Sim, acho que sim.

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

E agora estás a pensar nisso de outra maneira, não é? (Risos)

[Aluna E]

Exato, porque eu nunca... Há aqui coisas que eu nunca parei para refletir.

[Entrevistadora]

Acredito, claro. Estou cá eu para vos fazer pensar nestas coisas. (Risos)

[Aluna E]

Estou muito filosófica.

[Entrevistadora]

É bom, faz falta às vezes pensar um bocadinho nestas coisas na maneira como elas entram nas nossas vidas, não é? Achas que esta área do vitrinismo pode relacionar-se com outras artes?

[Aluna E]

Não sei... (pensativa)

[Entrevistadora]

Vocês criaram aqui muitas coisas, não é? O vitrinismo também é muito criar, não é?

[Aluna E]

Mas reparei que é além das vitrines, não é só vitrines. Nós também tivemos acesso a acompanhamento com crianças. Eu não esperava ter contacto com crianças neste curso. Outras coisas que agora também não me estou a lembrar. Superou as minhas expectativas. Não achava que eu...

(...) (Pausa devido a barulho no exterior da sala de entrevistas)

[Entrevistadora]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Porque eu agora tenho aqui outra pergunta que também é muito filosófica, como tu estavas a dizer há pouco, mas que é importante perceber o vosso sentir, que é: para ti, a arte é um ponto de encontro ou desencontro?

[Aluna E]

Acho que desencontro. Porque a arte não é uma coisa que seja... Como é que eu hei-de explicar? A arte pode ser muita coisa. Não é uma coisa...

[Entrevistadora]

Achas que não é consensual?

[Aluna E]

Sim. Para umas pessoas a arte pode ser isto, como para mim pode ser aquilo. Não sei se estou...

[Entrevistadora]

Subjetiva.

[Aluna E]

Sim. É muito do ver de cada um. Por exemplo, eu não percebo aquelas obras de arte que valem milhões, que são os rabiscos. Para mim, são os rabiscos. Mas para a pessoa, aquilo pode ser um mundo. Está ali descrito, se calhar, a vida toda dele e eu não consigo ver isso. Então, é muito subjetivo.

[Entrevistadora]

Sentiste, durante este projeto, que podias ser artista?

[Aluna E]

Não sei.

[Entrevistadora]

Outra que te deixa a pensar. Podes pensar. Tens tempo para pensar. (Risos)

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Não sei. Eu também nunca pensei nisso. Há alturas que sim, há outras alturas que não porque.. Nas alturas que sim é quando eu gosto do que estou a fazer e sinto-me motivada e “ah se calhar até vou seguir mesmo vitrinismo” e depois não é naquelas alturas “Ah, eu nem sei o que é que estou aqui a fazer nem quero seguir vitrinismo, estou aqui só para despachar o ano e pronto!” É mais assim... então não sei.

[Entrevistadora]

Mas tu disseste uma coisa muito importante ainda há pouco que é descobriste durante este percurso que vitrinismo vai muito mais além de montras e vitrines, não é?

[Aluna E]

Sim. Mas também não sei se me imagino muito a montar e idealizar vitrines e tudo mais, mas, por ter descoberto isso, que vitrinismo é além das vitrines não sei, não sei...

[Entrevistadora]

Abre-te horizontes?

[Aluna E]

Sim.

[Entrevistadora]

De 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, qual a importância que atribuis a esta metodologia que vocês utilizaram no desenvolvimento do trabalho da vossa PAP? Esta metodologia de projeto, esta forma de trabalhar... De 1 a 5 achas que foi muito importante? Pouco importante?

[Aluna E]

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Acho que 5. Acho que foi importante em todos os níveis, para tudo. Acho que não só para mim como para os meus colegas também. Na verdade, falo de tudo, quando se trata de trabalho em equipa, de tudo...

[Entrevistadora]

Achas que te deu ferramentas e desenvolveu competências não só ao nível daquilo que é a parte profissional do curso mas se calhar também a nível pessoal, social, a maneira como vocês interagem uns com os outros... quando tu dizes que é tudo, sentes que é...

[Aluna E]

Englobo tudo! Não sei explicar...

[Entrevistadora]

Não tem mal... Que contributos que teve a participação, a tua participação neste projeto para a tua vida pessoal e/ou escolar?

[Aluna E]

Também nunca pensei nisso... (risos) Que contributos...

[Entrevistadora]

Este projeto deu-te ferramentas, algum contributo para a tua vida pessoal, para a parte escolar? Trouxe alguma aprendizagem, alguma coisa que vais levar com a participação neste projeto?

[Aluna E]

Como anteriormente já tinha falado, superou as minhas expectativas então... (hesitação) não sei explicar.

[Entrevistadora]

Daquilo que foi a tua partilha, não esperavas que todos se dedicassem tanto e se envolvessem tanto e investissem tanto naquilo que era o vosso projeto.

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

Ou era, na verdade, o teu receio e depois percebeste que aconteceu o contrário.

[Aluna E]

Sim, na verdade devia já ter-me mentalizado desde o início que tinha que lhes ter dado uma oportunidade e não os julgar logo assim.

[Entrevistadora]

E achas que esta tua experiência pode ser aplicada no futuro, por exemplo no contexto profissional?

[Aluna E]

Talvez, ainda não sei o que é que eu vou... (hesitação)

[Entrevistadora]

Como ainda não sabes muito bem o que vais fazer, também não sabes muito bem o que é que podes aplicar daqui.

[Aluna E]

Exato, sim! Eu nem sei o que é que eu quero fazer do futuro ainda.

[Entrevistadora]

Pretendes prosseguir os estudos?

[Aluna E]

Eu não pretendia até à aula anterior.

[Entrevistadora]

Até aquela nossa conversa da outra vez. (risos)

[Aluna E]

Pois, sim... a professora a falar aquilo hoje abriu-me um pouco o interesse... E há bocado estava a mostrar à L. e eu fui lá também porque parece que me deu algum interesse também, aquilo. Mas universidade já me mentalizei

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

que eu não quero, universidade não quero mesmo, mas um curso a mais para me dar nível V acho que me ajudaria muito no futuro até porque eu não vou ser nova para sempre então tenho que ver o que é que é bom para o meu futuro. Pode não agradar muito a ideia de “ah, afinal mais um ano!”, mas tenho que pensar que pode me ajudar no futuro, então...

[Entrevistadora]

São ferramentas.

[Aluna E]

Exato. E posso me arrepender um dia mais tarde, então tenho de pensar direito se quero arriscar mais um ano.

[Entrevistadora]

E agora vou terminar com uma pergunta que já sei a resposta porque tu já falaste sobre ela, mas vou perguntar novamente, o que te imaginas a fazer no futuro?

[Aluna E]

Não sei... (risos)

[Entrevistadora]

Ainda estás um bocadinho à procura.

[Aluna E]

Sim, sim. Porque eu agora durante as férias, eu queria arranjar alguma coisa que... A mim não me interessa se... Todos os professores dizem e acho que é normal: “Ah. Não queiram ir para um supermercado, não queiram ir para um nível de restauração, queiram uma coisa mais, não digo mais digna porque tudo é digno, mas acho que... (hesitação)

[Entrevistadora]

Com mais condições de trabalho, talvez?

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

[Aluna E]

Sim. Agora inicialmente eu não exijo tanto isso, agora acho que é normal eu tenho que criar experiências e agora na altura das férias, para eu ter tempo de me mentalizar de uma coisa assim séria, para valer, não me preocupo muito se vou para as caixas do continente ou se vou trabalhar para a Zara, ou assim.... Acho que não tenho nada assim concreto, nem sei o que é que eu quero, na verdade....

[Entrevistadora]

Mas ao mesmo tempo o ponderares avançar mais um nível na tua formação também é porque isso é importante para ti, porque pensares no futuro, procuras um futuro se calhar mais confortável.

[Aluna E]

Sim porque eu, na verdade, tudo ronda eu querer uma vida estável, ainda mais agora hoje em dia vejo as dificuldades que as pessoas passam diariamente para conseguir manter uma casa, alimentação, luz, água, tudo, essas necessidades básicas. Está cada vez mais impossível, que é a palavra certa, mesmo impossível! Então não sei... Então é algo que também me preocupa bastante, então tenho que pensar direito, muito bem no que eu quero, ainda mais eu quero ajudar a minha mãe e essas coisas.

[Entrevistadora]

Porque consideras que os estudos são um fator que te podem abrir portas para conseguires...

[Aluna E]

Melhores condições no trabalho, mais procura! Posso ter uma vasta variedade, digamos... E não penso agora, como já tinha dito, penso mais para a frente... porque a juventude não dura para sempre (risos). Então e as pessoas, depois dos 40, é difícil encontrar trabalho... então tenho que... me mentalizar...

## Anexo M

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a um Aluno

[Entrevistadora]

E também descobrir um bocadinho o teu caminho, não é? Continuar a descobrir.

[Aluna E]

Sim. Mas eu ter dito que “Ah não me importo tanto se vou estar a trabalhar num sítio confortável ou não, eu, se puder, é isso que eu procuro! Um sítio estável e confortável onde eu possa ficar a trabalhar todos os dias. Até para eu acordar todos os dias com disposição de ir!

[Entrevistadora]

Mas também sabes que poderás ter de passar por uns menos bons até encontrares aquele que é o que tu achas que poderá ser o melhor, como se fosse uma escada.

[Aluna E]

Estou disposta a arriscar também qualquer coisa.

[Entrevistadora]

Muito bem. Obrigada pela tua partilha.

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

**Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos**

Categoria	Subcategoria	Definição	Indicador (excerto das entrevistas)
2. Percurso Escolar	1.1 Experiência na escola básica	Relatos dos alunos sobre vivências marcantes no ensino básico, incluindo experiências positivas e negativas.	C: “Acho que correu bem até ao 8º. A partir daí, acho que começou a descarrilar um bocado em relação às notas.” D: “Tive dois anos que chumbei (...)” E: “Eu sempre fui mais calminha. Nunca fui assim muito inteligente, digamos.” J: “Opa, meio que até ao 9º ano era aquela coisa que a gente adorava a escola, não sei quê, porque a gente só brincava, não sei quê... Depois chega ao 9º ano, já chega aquelas responsabilidades, a gente meio que desmotiva mais...” L: “Talvez no 9º ano quando me mudei para esta escola. Eu não gostava muito, então entrei um bocadinho revoltada e sem vontade de continuar na escola, mas... no geral, o meu percurso na escola básica foi bom.” RI: “Desde que entrei na escola, eu comecei a estudar. Decidi ser, pronto... daqueles sonhos de criança, né? De ser polícia, bombeiro ou outra coisa

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>qualquer e mais para a frente, a partir do 9º ano, começou a descair tudo, começou a descair...”</p> <p>RO: “(...) correu tudo bem. (...) Até ao nono foi.”</p> <p>T: “O meu percurso escolar não foi assim muito fácil, também, confesso.”</p> <p>“Sofria bullying e... Mas depois foram coisas que depois se resolveu, não é? “</p>
	1.2 Desafios enfrentados	Identificação das principais dificuldades no percurso escolar e estratégias usadas para lidar com elas.	<p>C: “Se calhar mudar de ambiente na altura, quando é para este...”(hesitação, referindo-se à mudança de área)</p> <p>D: “Desafios... Foi mesmo matérias. Acho que o resto foi normal (...) Tive que me desenrascar à minha maneira... teve que ser!”</p> <p>E: “Mais agora, a partir do 10º ano. (...) No meu primeiro 10º ano fui para a Ciência e Tecnologias para ver se conseguia seguir nessa área. Passei, mas com algumas dificuldades na matemática e físico-química. Era mais em matemática. Tinha passado, mas depois fiquei a pensar: passei este ano, mas e se não passar no próximo ou no a seguir que ainda é pior? Perco dois anos. Então eu prefiro perder agora um ano e ir para outro curso, do que mais tarde ter que voltar dois ou três (..) E pronto, fiz este curso...”</p> <p>J: “Fazer-me novos amigos. Foi um dos mais, porque... Eu fui muito aquela criança acanhada, então era meio complicado fazer amizades. (...) fui</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>tentando aproximar-me das pessoas aos poucos e... Depois dava no que dava...”</p> <p>L: “(...) sou uma pessoa que tem uma certa dificuldade para me concentrar ou para me manter a fazer a mesma coisa durante muito tempo. Então, acho que foi mais por isso. A dificuldade de fazer os trabalhos, por ter preguiça e não sei... Por me distrair facilmente. (...) Tinha que fazer contrariada, mas acabava por fazer porque sabia que tinha que fazer.”</p> <p>RI: “Um desafio principal foi a turma. (...) Esta de vitrinismo e alguns ‘peões’. (...) Sujeitei-me a ficar de boca fechada e a ouvir mais... que o silêncio pode ganhar e evitar muitas brigas.”</p> <p>RO: “Nada. (...)E depois... Fui por água abaixo, no 11º, não, no 10º”</p> <p>T: “Ter de lidar com isto todos os dias (bullying). (...) Eu ficava muito caladinho, nunca saía da sala. (...) Foi a partir daí que eu aprendi a ignorar as pessoas. Algumas!”</p>
	1.3 Aspetos positivos e negativos	Perceções dos alunos sobre o que mais/ menos apreciaram na sua trajetória escolar.	<p>C: “Se calhar conhecer pessoas novas, não sei.” / “Físico-química. (risos) E matemática. Acho que para mim foi um trauma.”</p> <p>D: “Ah, dos colegas. Foi mais de... Até esta idade que tenho, 19 anos, não é? Foi crescer com várias pessoas, basicamente. Fiquei com algumas amizades (...) / “Hmm... horas... Ser muitas horas. Puxado. Cansativo”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>E: “A indecisão foi o que eu menos gostei.”</p> <p>J: “Não, acho que querendo ou não, até aqui este momento, a escola também meio que nos deu... Pronto, meio que nos obrigou a crescer. Mas por um lado é bom, que assim...”</p> <p>L: “Ai, dos professores que tive. No PCA...”/ “Os trabalhos, não sei.”</p> <p>RI: O que gostei mais foi aquele projeto do “Estás Preparado?” em parceria com o Espaço Maker, em que deu-me a oportunidade de conhecer o design gráfico.” / “O que gostei menos foi depois ter de lidar com isso sob pressão.”</p> <p>RO: “Não gostei de nada.”</p> <p>T: “Não teve assim nada que gostasse. Tive mais do que eu não gostava./ Muita coisa. Da turma. E hoje em dia também não gosto. (...)Eu pensava que quando saísse do 8º ano e fosse para um PCA seria diferente. No PCA até foi diferente. E depois do PCA até ao 12º, até agora, seria assim. Mas depois enganei-me. Cheguei ao 10º ano e começou a vir os problemas todos outra vez até hoje.”</p>
	1.4 Motivações para a escolha do curso	Razões que levaram à escolha do curso de Técnico/a de Vitrinismo, incluindo	<p>C: “Depois também fui assim meio para o ignorante... E decidi ir para ciências, que também foi horrível. E depois vim parar aqui de paraquedas. E este é que tem corrido bem.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

		interesses pessoais e expectativas.	<p>D: “Foi mesmo a minha mãe que disse: “olha que agora, como é complicado, tens só entre estes cursos para escolher, ou então vais ter que ficar mais um ano sem escola” e isso não... (...) Ela própria disse: “olha... Falei-lhe lá e disseram que este era o mais fácil, se calhar, para ti. E como não tinha aquele de informática, então teve que ser esse. Teve que ser o vitrinismo e pronto. Eu aproveitei e fico com este. E estou a pensar em fazer mais um. Informática.”</p> <p>E: “Estava eu na rua com a minha mãe (..) do nada ligou uma senhora a dizer que era daqui da escola, que não tinha muitas vagas, que eu tinha esta de vaga para ir para o vitrinismo que era a última vaga que havia e que eu tinha que decidir-me já. (...) mas eu estava disposta a arriscar. Porque mais vale arriscar agora do que me arrepender daqui a uns anos mais tarde e pronto...”</p> <p>J: “Eu nunca tive assim um curso específico que eu queria ir. Então meio que... Era o que mais me encaixava. Todos os cursos que me mostraram, eu não sentia vontade de ir para nenhum. Depois mostraram este, que era acho que o que me encaixava mesmo mais. (...) Que era mais tipo... Expressões plásticas. (...) Eu gosto destes trabalhos mais práticos.”</p>
--	--	-------------------------------------	---

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “A minha professora do PCA.”(Percurso Curricular Alternativo) “Ela é que me deu esta área assim como sugestão. Porque era uma área nova que ia abrir e... Era uma área assim... Boa, relativamente aos... Ai, como é que se diz? Aos interesses que eu estava a demonstrar na altura, era o curso que eu tinha assim mais parecido sem que tivesse, por exemplo, que gastar muito dinheiro. Por exemplo, eu queria ir para artes, mas para artes eu tinha que gastar um dinheirão com a lista de material que eu não ia ter esse dinheiro para gastar. Então, foi assim meio que me adaptando um pouco.”</p> <p>RI: “A primeira motivação foi a minha DT de curso do 9º ano (PCA) que me incentivou a ir: ‘vai para o vitrinismo, que é bom.’ Também não tinha vagas para multimédia, então fiquei por o vitrinismo mesmo.”</p> <p>RO: “Só porque é mais fácil. (...) fui-me inscrever em vários tipos, vários cursos. Como não me quiseram naquele curso, no de multimédia, falaram comigo e vim para vitrinismo que era mais fácil.”</p> <p>T: “Eu não tive assim nenhuma motivação, sou sincero... tinha sido a minha primeira opção, que era ir para turismo. Fui fazer os tais testes, mas não</p>
--	--	--	---

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>passei. Então vá lá que eu sou sempre daqueles que tem sempre segunda opção. (...) Fiquei aqui pelo vitrinismo.”</p>
<p>2. Contributos da Metodologia utilizada para o Desenvolvimento da PAP coletiva</p>	<p>2.1 Tarefas e responsabilidades</p>	<p>Reflexão sobre os diferentes papéis e funções desempenhadas pelos alunos ao longo do projeto e qual o seu contributo.</p>	<p>C: “(...) eu acho que tem sido a metodologia que usamos sempre. E nós trabalhamos bem juntos.</p> <p>D: “Ah... Tínhamos aquela data e uma pessoa começa a perceber como é que é...”</p> <p>E: “Não sei muito bem. Acho que deu mais responsabilidade as metas que nós tínhamos de cumprir no tempo que tínhamos e o que cada um tinha de fazer.”</p> <p>J: “Bem, eu acho que eu fui uma das pessoas que teve mais tarefas até agora. Especialmente na prática, fui a que me despachei a mais depressa. (...) Eu era um faz tudo neste trabalho. Bem, eu tive de me adaptar aos meus colegas porque muitos deles tive que ajudar. Então... meio que ajudou-me um bocadinho a aproximar-me de mais deles.”</p> <p>L: “Sinceramente, não faço ideia.”</p> <p>RI: “Influenciaram, tipo, para melhor, como pessoa e como aluno. Influenciaram, tipo, obrigou-me... não é como obrigou, tipo, incentivou-me a adquirir uma nova aquisição.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>RO: "(...) eu fiz a minha parte, depois fui ajudando os outros a fazer a parte de alguns, tipo a parte deles e isso... (...)"</p> <p>T: "Em mim influenciaram muito, sou sincero... (...) Fazer vários tipos de... Trabalhos. (...) E depois estar responsável em algumas coisas. Acho que também dá para aprender um bocado. Porque nós, antes de irmos para o 12º ano. E antes... Já se ouvia falar da PAP, mas não tínhamos a noção do que era. Como no meu caso. Na altura quando as pessoas falavam era muito assustador."</p>
	2.2 Evolução da participação	Perceção da progressão individual durante o desenvolvimento do projeto, incluindo contributos relevantes.	<p>C: "Acho que foi um bocadinho de tudo. Nos objetos grandes foi mais eu e a J. que trabalhamos, então se calhar isso."</p> <p>D: "Eu pintar, odiava, porque pronto... não gosto. Mas ajudar os outros, quando podia, nunca me importo. Até porque gosto de ajudar os outros."</p> <p>E: "A minha participação foi um pouco interrompida por causa dos Erasmus e agora sinto que não estou tão motivada como estava antes."</p> <p>J: "Pá, sei que contribui bastante porque eu acho que se eu não tivesse puxado tanto por eles o trabalho tinha ficado muito inacabado. Se eu não me tivesse despachado, se não tivesse conseguido ajudá-los..."</p> <p>L: "Acabei por me perder um bocadinho depois, quando voltei. (do Erasmus)"</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>RI: “Compartilhar os arquivos no Google Docs, conta? (risos)”</p> <p>RO: “Nunca tinha ideias. Eu ia depois pensar, ia ao Google ver e depois a seguir eu partilhava com eles.”</p> <p>T: “Eu fiz os sapatos sozinho, mas não contribuí assim muito. Não dei assim muito o meu melhor.”</p>
	2.3 Criação no projeto	Reflexão sobre o que o projeto permitiu criar e desenvolver (ideias, produtos, competências).	<p>D: “Mais responsabilidade.”</p> <p>E: “Mais responsabilidade, originalidade.”</p> <p>L: “Não sei... Estas perguntas são muito difíceis!”</p>
	2.4 Papel do professor	Conceções sobre o papel do professor nesta metodologia ativa e comparação com métodos tradicionais.	<p>C: “(...) foi ela que nos deu a maior parte das ideias. Se não fosse ela a gente ficava ali montes de tempo a pensar o que é que íamos fazer.” “(...) ela deu-nos a ideia, mas quem escolhemos fomos nós.” “Eu acho que, a comparar com os outros professores, não têm muito pulso com a turma e a turma faz o quer. Eu acho que aulas a sério são mesmo as da professora TB.”</p> <p>D: “Foi ótimo, claro. A <i>stora</i> ajudou bastante. Se não fosse a <i>stora</i>, se calhar não chegávamos onde chegámos. Com certeza. (...) Nós decidíamos todos e perguntávamos à <i>stora</i>: ‘oh <i>stora</i> o que é que acha?’ Se não gostasse,</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>ela própria dizia e dizia se não valia a pena. Mas em todas as ideias que demos, acho que ela aceitou e disse que estava bom.</p> <p>E: “No caso, a professora TB foi a que mais nos ajudou. Ela sempre nos ajudou em tudo, imenso. Em tudo o que nós precisássemos. (...) Na verdade, éramos todos em conjunto (que decidiam). E até chegarmos todos a um consenso. E acho que sem a professora TB, principalmente, acho que não teríamos chegado até agora.</p> <p>J: “Eu acho que o contributo das professoras também foi bastante importante, porque ajudaram-nos bastante. Principalmente a professora TB, que nos conseguiu fornecer bastante material. E eu acho que se não tivesse sido também com a ajuda das pessoas não teríamos conseguido tanta coisa. Não teria ficado assim um projeto tão bonito. (...) Éramos nós (quem decidia), a <i>stora</i> meio que nos dava um empurrãozinho e nós dávamos ali a nossa parte.”</p> <p>L: “Ah, essencial, essencial, essencial. Porque, querendo ou não, aquilo que a gente está a fazer, assim, a olhos, assim na hora parece algo difícil de todo, mas quando a gente começa a explorar o assunto, encontramos sempre imensas dificuldades e a professora é tipo ali um ponto-chave para nos ajudar a conseguir destravar ali naquele momento que a gente fica um</p>
--	--	--	---

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>pouco... pronto. (...) A professora tem o papel de nos dar ali um empurrãozinho de vez em quando, porque às vezes é preciso, querendo ou não.”</p> <p>RI: “Acredito que a <i>stora</i> sempre quer o melhor para nós. (...) A diretora de turma. Sempre quer o melhor para nós. Ir por caminhos mais fáceis e não ir por caminhos não tão apertados que ela opcionou em fazer uns projetos que já sabíamos fazer. (...) era mais de orientar e também de nos incentivar para não nos irmos abaixo com o projeto já ‘acabado’”.</p> <p>RO: “(a prof. TB) teve um papel, tipo, importante. Estar lá para apoiar os alunos dela.”</p> <p>T: “Eles até nos ajudaram muito. Sou sincero. A professora TB, principalmente, porque a professora TB é que nos salvava aqui com o material. (...) E acho que também deram o melhor delas e depois também deram bocados de tempos fora de aulas e isso tudo.”</p>
	2.5 Desafios do processo	Dificuldades surgidas durante a PAP e estratégias para as superar.	<p>C: “Eu acho que a parte escrita tem sido o mais difícil para todos nós.”</p> <p>“Nós também nos focamos muito na parte prática e também nós não calculamos muito bem o tempo (...)”</p> <p>D: “Desafios encontrados é que eu não sou muito bom em Arte.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>E: “Às vezes, as ideias que eu tinha na cabeça, às vezes, na prática, não saía tão bem como eu pensava que iriam sair. Isso era uma coisa que me desiludia um bocadinho e eu custava um pouco a aceitar. (...) Tentava adaptar a ideia que eu tinha anteriormente com o que eu tinha agora.</p> <p>J: “Acho que foi a parte de chegarmos num consenso. Da escolha de tema, das tarefas para cada um... Acho que foi o trabalho em grupo, em si, tipo, juntarmo-nos mais. (...) (Ultrapassaram isso) Por causa do Espaço Maker (EMM), que graças a eles ficámos mais unidos. Nós éramos muito separados, era muito por grupinhos. Agora já não tanto, nós todos já somos meio que um grupo. Já não temos tantos grupinhos para ir assim.”</p> <p>L: “Além da questão do tempo, a questão da falta de disponibilidade, tipo assim, de horário, não é? Já temos um horário imensamente preenchido e agora eles vão para o estágio, nós temos que terminar a PAP. (...) querendo ou não, todos nós temos formas de trabalhar muito diferentes e acaba que isso depois influencia também um pouco na produção do trabalho.”</p> <p>RI: “Foi como aquela dificuldade que eu disse, trabalhar sob pressão. Não gosto nada... que deita a minha criatividade para o lixo que não consigo mesmo trabalhar sob pressão. (...) Provoca desmotivação. Fico ali a não querer mais, mas já está acabado. Eu acabo por só fazer aquilo que eles</p>
--	--	--	---

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>querem e mandar. (...) Fiquei mais disciplinado. Tive que evoluir o meu comportamento. Não podia ser aquela criança que só queria: 'eia, vou criar, eles vão gostar, vou criar, eles vão gostar...' Acabei por estar nas tintas para isso. Usei a minha criatividade e o tempo a meu favor.”</p> <p>RO: “Trabalho, tipo os sapatos (...) E por isso tive de estar a pedir aos outros para me ajudar a fazer isso.”</p> <p>T: “Evitar discussões. Porque isso sempre acabava por afetar muito a nossa relação. Nós todos. Porque nós fazemos uma coisa, chegamos ao pé do professor, o professor diz que está tudo bem e para ficar assim, não sei o que. E depois a seguir vem uma pessoa pôr defeitos e...”</p>
	2.6 Vivência emocional	Perceções e sentimentos dos alunos ao longo do processo.	<p>C: “Eu tenho gostado. Eu gostei do resultado. Ficou bonitinho. Mas também fico feliz de ver o RO a trabalhar. Às vezes é difícil.”</p> <p>D: “Um bocado cansado, porque foi tudo muito... Tivemos que fazer um bocado acima da hora, mas gostei. A malta sempre ali, a falar uns com os outros, às vezes chateavam-se, mas isso é normal. Alguns não gostam, outros depois gostam.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>E: “Um pouco ansiosa. Hmm... Não sei bem. Sempre... (hesitação) Principalmente ansiosa. Não sei bem o que sentia mais.”</p> <p>J: “Exausta! (Risos) Era tanta coisa ao mesmo tempo para fazer que já não sabia o que é que eu havia de fazer mais. (...) Muitas vezes ficava revoltada, porque eram tarefas básicas que não conseguiam cumprir.”</p> <p>L: “Cansada, desmotivada. (...) Eu não gosto de sentir, tipo, que fico para trás. Só que eu sinto que acabo sempre por ficar um pouco para trás porque, não sei, eu tenho certa dificuldade para, tipo, conseguir trabalhar. É complicado. (...) Eu acho que ainda consigo trabalhar melhor quando estou com as outras pessoas do que quando estou sozinha porque ao menos, quando estou, tipo, acompanhada, tenho sempre ali um pouco de motivação. Sozinha não e acabo por desistir sempre com mais facilidade.”</p> <p>RI: “Inicialmente eu sentia-me com aquele sentimento de ‘acaba antes do estágio que vai-te ajudar muito, em vez de estares a trabalhar dobradamente no estágio, estás a trabalhar antes do estágio.’ Enquanto agora estamos a fazer.”</p> <p>RO: “Senti-me bem, mas, tipo, ao mesmo tempo senti-me mal. Senti-me mal, mas, ao mesmo tempo, bem (...) porque, tipo, às vezes, tipo, conseguia fazer sozinho. E, tipo, outras vezes eu sentia-me mal porque,</p>
--	--	--	---

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>tipo, eu não conseguia fazer sozinho e, tipo, queria tentar fazer, tipo, sozinho. Depois tinha que estar a chamar alguns para virem-me ajudar e isso.”</p> <p>T: “Eu, assim, eu tive momentos que não me senti muito animado, nem com muita vontade. E eu sempre admiti isso à diretora de turma. (...) Só me comecei a motivar mais quando fiz a parte da decoração. Isso é que motivou muito! Daí para a frente! Porque de resto...”</p>
2.7 Influência do EMM no percurso	Reflexão sobre a relevância da experiência prévia com o EMM no desenvolvimento da PAP.		<p>C: “(...) acho que ficamos um pouco mais organizado. Aprendemos a fazer... Não sei como é que hei-de dizer... Uma espécie de recolha de ideias antes de começar o projeto. Porque trabalhámos mais em grupo, em vez de ser só um com o outro. Era mais tipo a turma em grupo, toda.”</p> <p>D: “Ajudou, porque houve vezes que até pensei mesmo em algumas coisas que fizemos com o Espaço Maker. (EMM)”</p> <p>E: “(...) a nível criativo (...)”.</p> <p>J: “Sim, ajudou. Ajudou que ficássemos mais unidos. (...) Bastante. Sinceramente, eu acho que se não tivéssemos tido tanta ajuda do Espaço Maker (EMM), nada disto teria sido feito. Tinham ficado cada qual com o seu parzinho. Teria sido feito assim a PAP.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “Porque nós, de todo, não éramos uma turma unida e o Espaço Maker conseguiu fazer com que nós nos uníssemos um pouco mais uns aos outros. E isso foi bom, porque depois surgiu-nos esta oportunidade de poder fazer a PAP em grupo e a gente agarrou a oportunidade, assim, logo!”</p> <p>RI: “Ajudou-me muito. Ajudou-me para mais, tipo, para mais. Abriu portas para um novo eu que desconhecia.”</p> <p>RO: “Sim (...) para mim foi (uma mais-valia).”</p> <p>T: “Ajudou. Como ano passado e como este ano.”</p>
3. Contributos da Metodologia para o desenvolvimento pessoal, social e artístico	3.1 Aprendizagens adquiridas	Aprendizagens previstas e inesperadas obtidas durante a experiência.	<p>C: “Acho que... Surgir com uma ideia do nada, porque às vezes... Por exemplo, as cartas... Eu e a J. encontramos lá aqueles painéis e fizemos as cartas. Também reaproveitamos aquela árvore. (...) Ter ideias. Criatividade”</p> <p>D: “Não sei, por acaso não me vem nada assim...”</p> <p>E: “A nível de técnicas, responsabilidade, um bocadinho de tudo.”</p> <p>J: “Acho que em relação à escola, sinceramente, a gente meio que não aprende nada. (Risos) Estou só a ver. (...) Não, a escola pronto, a gente sempre ganha aquela maturidade porque ganhamos maturidade. Mas ela em si, eu sinto que no mundo do trabalho, não utilizo a maior parte das</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>coisas que eles ensinam. A maior parte das coisas que ensinam, a gente não usa.”</p> <p>L: “Eu acho que só mesmo, tipo assim, a construção dos elementos físicos da PAP.”</p> <p>RI: “Inesperada? Inesperada acho que não.”</p> <p>RO: “A pintar melhor. (risos)”</p> <p>T: “Não. Acho que não. Não porque nós fizemos isto durante estes três anos. Estes anos, vá!”</p>
	3.2 Vitrinismo e arte	Percepção do vitrinismo enquanto arte e a sua relação com outras expressões artísticas.	<p>C: “Foi por isso até porque... A razão de eu me ter interessado e não ter trocado... (de curso) (...) Também podemos trabalhar em cenografia. Podemos relacionar-nos com o teatro ou com a música.”</p> <p>D: “Depende. Como montar, se calhar, como é as montras, há vezes que dá para dizer: ‘isto é uma arte!’ ‘Né? Como se monta, às vezes as pessoas nem pensam como é que é montar, quando sabem depois ficam chocadas também: ‘como é que fizeste aquilo.’ Eu acho que sim. (...) A pessoa também tem que ter criatividade.”</p> <p>E: “Sim, acho que sim. (referindo-se ao vitrinismo como uma arte) (...) Há aqui coisas que eu nunca parei para refletir. (...) Mas reparei que é além das vitrines, não é só vitrines.”</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>J: “Eu já pensei nessa parte do vitrinista. No meu caso, já tenho pensado nessa parte que, sinceramente, eu acho que era uma parte, uma área que eu não me importava mesmo de realmente estar.”</p> <p>L: “A arte de enfeitar montras. Porque querendo ou não, tem sempre ali um lado artístico, não é? E é preciso bastante criatividade. E acho que sim! Acho que tudo tem a ver um pouco com decoração e com o merchandising tem um pouco de arte em sim. (...) Eu acho que o vitrinismo é assim uma área que tem, não é uma gama, mas é uma área bastante ampla e que acho que dá para desenvolver muita coisa de diferente, trazer muita coisa diferente para o vitrinismo. Acho que dá para explorar, um pouco fora daquela bola específica que é o vitrinismo.”</p> <p>RI: “Sim. Pode ser tanto uma arte para o que eu queria, que era a roupa e criar a roupa, mas agora essa ideia foi caindo com tantos projetos uns em cima dos outros, não tive tempo para decidir. (...) Talvez (se relacione) com humanidades, acho que com humanidades talvez... (...) Social e também pela história de alguma roupa específica.”</p> <p>RO: “O vitrinismo é uma arte! É diferente. (...)O vitrinismo é tudo feito à mão, posso pôr na coisinha, como é que se chama?... na montra. E, tipo,</p>
--	--	--	--

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>em artes, tipo, posso pintar, posso, tipo, fazer pintar em quadros, tipo, em qualquer coisa.”</p> <p>T: “Penso! Se... souberem realmente o que é que é o vitrinismo... (...) Sim! Sim porque o vitrinismo não é só fazer vitrines, atenção. O vitrinismo também é... Faz parte da decoração e o trabalho que este curso nos vai dar e se nós tivermos portas no futuro para esta área vai ser mais parte para a decoração para cativar o público.”</p>
	3.3 Significado da arte	Representações dos alunos sobre a arte como ponto de encontro ou desencontro.	<p>C: “Como é uma coisa que as pessoas têm opiniões diferentes, eu acho que se separam mais do que... une.”</p> <p>D: “Arte? Como já disse, não gosto muito, não ligo muito a arte, portanto, é desencontro.”</p> <p>E: “Acho que desencontro. Porque a arte não é uma coisa que seja... Como é que eu hei-de explicar? A arte pode ser muita coisa. Não é uma coisa. (...) Para umas pessoas a arte pode ser isto, como para mim pode ser aquilo. (...) É muito do ver de cada um (...) Então, é muito subjetivo.”</p> <p>J: “(...) mencionando essa parte do nosso trabalho, penso que sim, meio que é um ponto de encontro. Meio que a gente teve que se encontrar, por assim dizer, a gente teve que se encontrar a nós mesmos para estarmos decididos a fazer o que realmente queremos.”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “Encontro. Acho que a arte tem o poder disso, de levar várias coisas ao encontro entre si, acho que sim. A arte é uma zona muito ampla.”</p> <p>RI: “De encontro, tipo, vitrinismo de um lado e depois humanidades do outro, pode ser um ponto de encontro para os dois lados, tanto para um. Depois com a roupa é a mesma situação. Depois os pertences podem ser... Os pertences é a mesma situação também.”</p> <p>RO: “Para o vitrinismo é desencontro mesmo. Tipo, tem materiais que eu posso usar em artes como posso usar em vitrinismo e outros materiais que eu posso usar em artes, posso usar em artes, mas algumas não posso usar em vitrinismo.”</p> <p>T: “De encontro. Só temos é que perceber o que é que é a arte. Há muita pessoa que pensa que sabe o que é que é a arte e depois não sabe nada.”</p>
	3.4 Identidade artística	Percepção dos alunos sobre se puderam sentir-se artistas durante o projeto.	<p>C: “Não sei, por acaso não pensei muito nisso. (...) Acho que não iria ter muita paciência. Como isto é um projeto que tem que mesmo ser feito... pronto vou fazendo.”</p> <p>D: “Artista? Não.”</p> <p>E: “Não sei. Eu também nunca pensei nisso. Há alturas que sim, há outras alturas que não porque.. Nas alturas que sim é quando eu gosto do que</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>estou a fazer e sinto-me motivada e 'ah se calhar até vou seguir mesmo vitrinismo' e depois não é naquelas alturas 'Ah, eu nem sei o que é que estou aqui a fazer nem quero seguir vitrinismo, estou aqui só para despachar o ano e pronto!' É mais assim... então não sei.”</p> <p>J: “Talvez... Agora que falas nisso, até fiz umas cenas giras... Até fiz umas coisas engraçadas. Eu normalmente não crio aquelas artes, se eu sei disso. Sou artista. Durante a criação eu sentia-me... Uma artista?”</p> <p>L: “Sim. (Risos) Por acaso, sim, por acaso. Não assim, artista num ponto assim mais... além daquelas coisas mais do topo da pirâmide da arte, por assim dizer, mas que dava para, digamos que, não criar a minha própria arte, mas desenvolver algo mais artístico a partir disto.”</p> <p>RI: “Senti. Enquanto foi aquele projeto inicial do “Estás Preparado?”, não estava tão preparado. (risos) Não estava tão preparado para o que ia descobrir, que eu ia querer mais design gráfico. Acabei por descobrir o que eu queria.”</p> <p>RO: “Não, depende. (...) Eu posso, tipo, ficar a pensar, tipo... cada trabalho que eu faço, podia estar a pensar... tipo, sou um artista e sei fazer isto, mas ao mesmo tempo eu não fico a pensar isso.”</p>
--	--	--	---

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			T: “Claro. Ainda hoje penso nisso. É por isso que recebi uma proposta fora da escola que tenha a ver com o curso.”
	3.5 Importância atribuída à metodologia	Grau de importância da metodologia no desenvolvimento do trabalho da PAP (de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante).	<p>C: “Eu acho que um 5, porque assim realmente é mais fácil. E também como é a turma toda, acho que foi mesmo a melhor metodologia. (...) Para além de darmos opiniões uns aos outros, também acaba por ser mais fácil, o trabalho fica mais dividido.”</p> <p>D: “É um 5. É importante porque foi como disse, aprende-se muita coisa, aprende-se a lidar, temos que lidar com os outros, vemos... temos outra criatividade, são um grupo de várias pessoas, têm mentes diferentes, tiveram de se ajudar uns aos outros. Eu acho que sim. Ajuda.”</p> <p>E: Acho que 5. Acho que foi importante em todos os níveis, para tudo. Acho que não só para mim como para os meus colegas também. Na verdade, falo de tudo, quando se trata de trabalho em equipa, de tudo...</p> <p>J: “Vou dizer um 4. Não digo um 5 porque, querendo ou não, a gente ainda tem os nossos erros, não sei quê... Ou ainda temos muitos erros. Se nós nos conseguíssemos... não embirrar muito uns com os outros, por assim dizer, acho que seria muito mais fácil e já estaríamos muito mais avançados.”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “Digamos que é 4,9 porque eu acho que tem sempre como melhorar, tem sempre como desenvolver um pouco mais ou tentar ser um pouco melhor ou fazer um pouco mais, mas no geral foi bom e não tenho do que reclamar. (...) Eu acho que era algo que a gente precisava para conseguir chegar a este nível que a gente chegou, a partir do curso, todos juntos, não é? Eu acho que sim, 4,9 porque querendo ou não, tem sempre por onde se melhorar, mas foi muito bom.”</p> <p>RI: “4 que nem toda a gente estava no mesmo barco que os outros queriam fazer.”</p> <p>RO: “Para a PAP, não digo um 3, mas digo um 4.”</p> <p>T: “4. (...) Se fosse mais importante devíamos ter feito muitas mais coisas. Há ali coisas que na nossa opinião não deveríamos ter feito, mas há outras que devíamos ter feito mais.”</p>
	3.6 Contributos pessoais e escolares	Repercussões da experiência na vida pessoal e escolar.	<p>D: “Primeiro vou ter que... vou passar, não é? Vou ter o 12º feito. E se calhar, num trabalho que eu possa ajudar, se calhar não que seja num museu, se calhar vai ajudar bastante. Nisto. Sobre isto da PAP.</p> <p>E: “Também nunca pensei nisso...”</p> <p>J: “Tivemos que aprender a cooperar, o que vai ser bastante importante no futuro para o meu trabalho.”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “Ajudou um bocadinho no meu desenvolvimento pessoal, tipo na forma como trabalho.”</p> <p>RI: “Foi parte do me organizar. E a parte do negativo, foi da pressão.”</p> <p>RO: “Sei lá... Vá, não digo tipo agora, mas por volta dos 30 anos assim, se eu tiver um filho, eu posso dar ideias ao meu filho, posso dizer-lhe: “olha, isto pode estar mal, podes fazer assim, melhor assim do que fazeres assim.”</p> <p>T: “Sei lá... Não faço ideia...”</p>
4. Perspetivas de Futuro e Continuidade	4.1 Aplicabilidade futura	Aplicabilidade das aprendizagens em contextos profissionais.	<p>C: “(...) depende do mundo do trabalho.”</p> <p>D: “Se calhar vou-me lembrar de várias coisas que fizemos e que naquele momento posso aplicar.”</p> <p>E: Talvez, ainda não sei o que é que eu vou... (...) Eu nem sei o que é que eu quero fazer do futuro ainda.”</p> <p>J: “Talvez. A gente nunca sabe o futuro! (Risos) (..) Penso que sim.”</p> <p>L: “Eu acho que sim, eu acho que tipo, não digo tudo, mas tem sempre alguma coisa que dá para utilizar no futuro acerca do que a gente aprendeu agora. Obviamente há muita coisa que vai ser esquecida, mas há outras coisas que ficam, mesmo que não ajudem diretamente, podem ajudar indiretamente.”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>RI: “Acho que sim. A parte gráfica. Acho que sim.”</p> <p>RO: “Dá para levar para o futuro, sim. Mas tipo, não a 100%.”</p> <p>T: “Vê-se agora. (referindo-se a uma oportunidade de trabalho que tinha surgido uns dias antes)”</p>
4.2	Continuidade de estudos	Intenções de prosseguir estudos após o curso.	<p>C: “(...) não porque eu também não sei o que é que eu gosto. Então, acho que vou trabalhar e tentar para o ano. Acho que tenho tempo para pensar.”</p> <p>D: “Hã... tento-me convencer, ainda penso duas vezes, mas não sei... É uma coisa muito cansativa. (...) Estou a ver se arranjo mesmo esse de informática, pelo menos mais um curso. E se aí depois conseguir avançar mais...”</p> <p>E: “Eu não pretendia até à aula anterior. (...) a professora a falar aquilo hoje abriu-me um pouco o interesse... (...) Mas universidade já me mentalizei que eu não quero, universidade não quero mesmo, mas um curso a mais para me dar nível V acho que me ajudaria muito no futuro até porque eu não vou ser nova para sempre então tenho que ver o que é que é bom para o meu futuro.”</p> <p>J: “Não”</p>

Anexo N

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>L: “Não pretendia, mas agora pretendo. Aconteceu que tive assim umas conversas sobre opções e foram-me mostradas opções que são realmente muito boas para prosseguir os estudos. Então eu meio que dei uma chance e pensei acerca do assunto e achei que seria uma boa opção para mim continuar, pelo menos tentar continuar, porque não é certo que vou continuar, mas pelo menos tentar e se conseguir, acho que vai ser bom. Acho que o aprendizado nunca é o suficiente. Eu acho que temos sempre como aprender mais. Eu acho que isso não faz mal a ninguém. Acho que é bom. Se der, deu. Se não der, foi porque Deus não quis.”</p> <p>RI: “Não.”</p> <p>RO: “Não”</p> <p>T: “Já, agora não. Eu por acaso estou a pensar em ir para a faculdade. Mas agora... Não. Quero assentar muita coisa na minha vida primeiro e quando tiver muita coisa assim assente na minha vida...”</p>
	4.3 Perspetivas de futuro	Aspirações e projeções de carreira/atividade futura.	<p>C: “Não sei, sinceramente, o problema é esse. Porque senão tinha tentado concorrer mesmo a uma universidade.”</p> <p>D: “O que eu queria mesmo era mesmo trabalhar por casa. Não sou muito de sair, nem nada disso. Eu pretendia mesmo ficar, se arranjasse um</p>

## Anexo N

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos

			<p>trabalho, era mesmo trabalho de casa. Mas o que tiver que ser, é o que vai ter que ser. Não sei.”</p> <p>E: “Não sei...”</p> <p>J: “Pretendia realmente, tipo, uma... Uma loja, assim, que me encaixasse.”</p> <p>L: “Não sei. Essa é uma pergunta muito complicada porque eu nunca imaginei uma área ao certo que poderia seguir. Apenas que queria uma vida estável, ter condições, não passar necessidades. Eu acho que fui pensando sempre pelo lado mais pessoal e não profissional. Acho que nunca pensei muito no lado profissional. Quer dizer, eu até pensei muito na verdade, mas nunca consegui chegar a uma conclusão porque eu ao mesmo tempo gosto de tanta coisa e desgosto de tanta coisa que eu acho que nunca cheguei a um consenso do que realmente eu gostaria de seguir.”</p> <p>RI: “No futuro, eu vou querer fazer uma marca de roupa. Não sei se será possível, mas eu vou tentar fazer isso com o meu irmão.”</p> <p>RO: “Trabalhar. (...) Não sei... Eu estava, tipo, a pensar em stands de automóveis, trabalhar na obra, supermercados e isso. (...) Ainda estou a tentar ver o que é que eu posso fazer.”</p> <p>T: “Tirando da faculdade, sinceramente. Olha... tentar arranjar trabalho nesta área.</p>
--	--	--	---

## Anexo O

Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

Entrevista à Prof TB

[Entrevistadora]

Primeiro que tudo, muito obrigada professora, por fazer parte do meu estudo, por aceitar.

[Prof TB]

De nada, de nada. Não tem nada que “obrigadar”.

[Entrevistadora]

Peço-lhe autorização para fazer a gravação desta entrevista.

[Prof TB]

Está autorizada, sim senhora.

[Entrevistadora]

Será apenas para uso da minha tese e depois será apagada.

Ok.

[Entrevistadora]

Eu gostaria de começar por lhe fazer aqui umas perguntinhas sobre o percurso escolar no ensino profissional desta turma em estudo.

[Prof TB]

Sim.

[Entrevistadora]

E gostaria de lhe perguntar, tendo em conta os três anos letivos que lecionou, como caracteriza o percurso desta turma?

[Prof TB]

Pronto, então esta turma iniciou o 10º ano com muito mais alunos do que temos agora, portanto eram cerca de 31 ou 32 alunos dos dois cursos, curso

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

de profissional de vitrinismo e de multimédia e depois, ao longo do 10º ano, e depois mais no 11º ano principalmente, houve alunos que foram excluídos por faltas porque atingiram, entretanto, os 18 anos e abandonaram ou ultrapassaram os limites de faltas. E depois os alunos que se mantiveram no curso de vitrinismo foram 9 e no curso de multimédia foram 10. Saíram menos alunos de multimédia do que de vitrinismo. O curso de vitrinismo tinha mais alunos que estavam um bocadinho fora da área que eles gostavam, alguns... outros queriam trabalhar, tiveram ainda que se inscrever, mas depois acabaram por desistir ou por ser excluídos por faltas. Pronto, em termos de aproveitamento, sempre foi uma turma muito boazinha, tendo em conta que é um profissional. Tendo isso em conta, nunca houve muitos alunos com módulos em atraso, só no 10º ano, portanto, estes que obviamente não vinham, ficaram com os módulos por fazer, mas os outros não, foram alunos que foram sempre conseguindo fazer mais ou menos as coisas sempre todas, um ou outro que ficou com o outro módulo em atraso, mas sempre foi uma turma razoável em termos de aproveitamento.

[Entrevistadora]

Quais os pontos fortes e os pontos fracos que identifica nesta turma?

[Prof TB]

É assim, a nível das relações humanas, eu acho que é o principal ponto forte deles. Eram miúdos muito simpáticos e muito queridos.

[Entrevistadora]

Comunicativos?

[Prof TB]

Sim, muito comunicativos, bons miúdos, educados, nunca houve problemas graves de disciplina na turma desde o 10º ano, ainda houve alguns, mas depois no 11º, quando aqueles alunos mais problemáticos acabaram por sair, nunca houve problemas de disciplina na turma, nunca houve

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

participações disciplinares de nenhum professor nem de nenhum funcionário, uma outra coisa assim, mas de resto sempre, nesse aspeto, muito bons miúdos.

Os pontos fracos deles eram o facto de haver ali alunos com muitas dificuldades, diagnosticadas e já acompanhados, portanto, com RTP e com adequações a nível da avaliação, adequações a nível dos instrumentos de avaliação e com as adaptações eles acabavam por conseguir fazer, mas, pronto, alunos com muitas dificuldades. Os outros que não tinham dificuldades diagnosticadas, são alunos mais ou menos interessados, uns mais, outros menos, algumas coisas que não lhes despertam interesse eles desistem, são pouco persistentes, são miúdos que não gostam muito de nada que implique muito estudo e muito trabalho, trabalho de estudo e de preparação eles não gostam de fazer, depois, na parte prática eles são sempre muito melhores porque aí eles depois têm motivação para fazer e gostam e ver depois aquilo que fazem também anima-os, pronto, nessas disciplinas muito mais fortes do que depois nas disciplinas mais teóricas, são mais fracos.

[Entrevistadora]

Considera o ensino profissional determinante para o sucesso de turmas com este tipo de características?

[Prof TB]

Ah, claro, sim, são alunos que dificilmente, num curso que não tivesse estas características, conseguiriam obter os resultados que obtiveram porque se nós formos a ver depois os resultados finais da turma, são resultados muito razoáveis que eles dificilmente, num outro tipo de percurso, fossem mais vocacionados para o estudo, mais teórico, dificilmente eles conseguiriam.. ir integrados, se calhar depois em turmas também grandes, com miúdos com outras características, bons alunos, com outras aspirações a nível de seguimento de estudos e tudo mais, eles iam se perder, provavelmente, numa turma desse tipo. Neste grupo, como todos têm mais ou menos as

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

mesmas características, é muito mais fácil acompanhá-los e eles mais facilmente também conseguiram fazer.

[Entrevistadora]

E a forte componente prática destes cursos também ajuda bastante?

[Prof TB]

Sim, sem dúvida, claro. Apesar de ser cursos com uma carga horária muito pesada, portanto... eles às vezes acham que isto o profissional fazem com uma perna às costas, como se costuma dizer, mas não é verdade porque eles têm muitas disciplinas.

[Entrevistadora]

Requer muito trabalho.

[Prof TB]

Claro. E têm uma carga horária pesada, têm muitas disciplinas e têm que fazer as coisas à mesma, não é? Só que são a tal componente prática que os ajuda muito em relação a...

[Entrevistadora]

Em relação aos contributos da metodologia utilizada para o desenvolvimento da PAP, que foi uma PAP coletiva, podemos afirmar que a realização da PAP em conjunto não é uma forma de avaliação comum. Pode falar-me um pouco acerca desta escolha, desta opção, como surgiu, porquê?

[Prof TB]

Pronto, surgiu por sugestão minha primeiro porque devido às características de alguns alunos, eu tenho consciência que, conhecendo-os muito bem como conheço, dos grupos que eles iriam criar, se lhes fosse permitido criar grupos que não fossem um grupo inteiro, todos juntos. E eu já sabia, à partida, como é que eles se iriam agrupar. Desconfiava...

[Entrevistadora]

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

Pois, de acordo com as relações entre as pessoas. (risos)

[Prof TB]

Exatamente! Sabendo bem como é que eles funcionam. E achei que havia ali alunos que, sozinhos, num grupo em que englobasse aqueles alunos com mais dificuldades, eles dificilmente conseguiriam fazer um trabalho deste tipo, sozinhos. E, por isso... Não foi isso que eu lhes transmiti quando dei a sugestão, tanto que o que eu sugeri foi que, visto que eles eram poucos, visto que a PAP é um trabalho que pede muito trabalho, de investigação, de escrita, de preparação, de apresentação e tudo mais, sugeri que eles pudessem juntar-se e, assim, tentar que os alunos com mais dificuldades fossem ajudados pelos outros com mais facilidade e que conseguissem todos juntos ir buscar os pontos fortes de cada um para tentar fazer um trabalho que resultasse e que fosse positivo para eles. Mas, basicamente, foi assim que surgiu a ideia, portanto, fui eu que sugeri. Quando comecei a pensar nisso, comecei a ver... Pensei que...

[Entrevistadora]

Havia ali um risco.

[Prof TB]

Sim, que havia o risco quase certo de eles se irem juntar de acordo com as afinidades que têm, naturalmente, porque é assim que funciona. Mas, depois, achei que aqueles alunos com mais dificuldades não conseguiriam fazer um trabalho que tivesse alguma qualidade e que ia ser muito complicado por eles. Portanto...

[Entrevistadora]

Quais considera-se os pontos fortes e os pontos fracos desta metodologia de trabalho escolhida?

[Prof TB]

A metodologia de eles trabalharem todos juntos?

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

[Entrevistadora]

Sim.

[Prof TB]

Os pontos fortes acho que foi a participação que cada um deles acabou por dar ao trabalho dentro daquilo que eles dominam melhor. Deu origem a um trabalho que acho que correu muito bem para todos os efeitos. Para alunos com estas características, acho que correu muito bem. Os pontos fracos são sempre a dificuldade que eles têm de trabalhar em grupo, ainda mais em grupos grandes e ainda mais num período em que eles já não estão na escola. Quando estão na escola, estão todos juntos, no mesmo sítio, têm que estar, não têm outra hipótese. Quando começam a tecer combinações fora de escola, extra, tudo o resto que eles acham que têm de fazer, dificulta. E depois também o facto de eles às vezes não terem bem... Os alunos com menos dificuldades às vezes não têm bem noção de... como integrar, das dificuldades dos outros ou das falhas que os outros têm genuinamente, que não é falta de vontade, é mesmo uma grande dificuldade. Eles às vezes querem fazer, mas não sabem fazer mesmo. E os outros às vezes, como não trabalham habitualmente com eles neste tipo de trabalhos, não têm bem essa noção. Mas de qualquer forma, acho que apesar de tudo, e tirando essas complicações que eu já sabia que iam existir, das combinações de horas, de locais, “faz isto, tu faz aquilo, tu não fizeste a tua parte”. Tirando isso, acho que eles até conseguiram depois... assentar ideias.

[Entrevistadora]

E também foi uma aprendizagem, certamente, para eles.

[Prof TB]

Sem dúvida, sem dúvida... Aliás, eles todos, acho que depois focaram isso também... O facto de trabalharem em equipa também é uma aprendizagem, não é? Há que ceder, há que saber ceder, há que negociar... essas coisas todas.

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

[Entrevistadora]

Como descreve o seu papel enquanto professora no decorrer do processo?

Se é que é possível. (risos)

[Prof TB]

Não sei, eu acho que... Eu acho que o meu papel aqui, primeiro, começou por dar essa sugestão, portanto... que eu achei que era o que iria funcionar para eles. Também os ajudei, acho que a escolher o tema que iam trabalhar. Quando começámos a falar sobre isto eles não tinham muita ideia do que é que queriam fazer. Apesar que foi com sugestões minhas que eles depois começaram a pensar no que é que poderiam fazer neste... E escolheram este tema. Acho que foi útil também eu ter-lhes dado sugestões. E depois, o meu papel foi o de acompanhar aquilo que eles foram fazendo, tentando dirigir. E no fim, quando eles já não estavam realmente a ter aulas, nas confusões, foi tentar mediar e tentar que eles não se dispersassem em coisas que não interessavam nada e se focassem naquilo que estavam a fazer. Depois, no final, dei uma vista de olhos no trabalho, ajudei-os a organizar. Uma vista de olhos, não! Vi o trabalho com cuidado, ajudei-os a organizar, a completar com coisas que eles não tinham. Dei sugestões do que é que eles poderiam pôr também, ajudei-os a pesquisar. Acho que orientei nesse aspeto depois a parte do trabalho final. E basicamente é isso.

[Entrevistadora]

Foi uma grande referência para eles, que eu sei disso. (risos)

[Prof TB]

Pois são muitos anos, sabe? São três anos, muitas horas. É natural que se crie alguma... Cria-se, obviamente, uma empatia grande com eles. São muitas horas que eu passo com eles. Dava-lhes muitas disciplinas.

[Entrevistadora]

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

Eram dias inteiros praticamente. Tendo em conta o seu acompanhamento ao longo do processo, quais foram os principais desafios que o grupo encontrou e como lidou com eles?

Vai aqui um bocadinho ao encontro do que falámos anteriormente...

[Prof TB]

O primeiro desafio que eles têm, estes miúdos, é... Eles têm muita dificuldade em começar a organizar um trabalho deste tipo porque não sabem onde pesquisar, não sabem estruturar um trabalho. Portanto, essa parte do arranque é difícil para eles. Depois, em termos logísticos, aquilo que eu já falei, os encontrarem-se, não se encontrarem, dividir o trabalho, “tu fazes isto”. Eles dividiram o trabalho, de facto, mas depois acabaram por começar a misturar o que é que um fazia com o outro e a achar que “eu só faço isto porque era o que era para eu fazer e afinal não dá porque tenho que ir buscar informação dos outros”. Acho que as principais dificuldades foram essas que eles tiveram. E depois todo este tipo de alunos, são pouco dados a trabalho de pesquisa e de escrita e tudo mais, com trabalhos com uma componente teórica forte, que eu tentei também que não fosse só teórico porque senão acho que para eles ia ser muito mais difícil de fazer, têm dificuldade em fazer um trabalho organizado, estruturado, bem escrito.

[Entrevistadora]

Os principais desafios têm sempre mais a ver com essa parte do trabalho mais teórico do que propriamente o prático. Porque depois aquela questão de trabalho de prático acabou por correr bem. Eles conseguiam tomar decisões e distribuir tarefas.

[Prof TB]

Sim, completamente diferente. Sendo que há sempre, depois nestes grupos assim maiores, há sempre alguém que se destaca em termos de liderança ou de papel de organizar as coisas.

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

E sim, as alunas que fizeram esse trabalho, na parte mais prática, principalmente a J. e agora na outra parte, as duas, a J. e a C., que tomaram essa iniciativa.

[Entrevistadora]

Chegaram-se à frente e lideraram.

[Prof TB]

Chegaram-se à frente para tentar que a coisa resultasse.

[Entrevistadora]

Sim, claramente. Considera que esta metodologia de trabalho contribuiu para o desenvolvimento de competências dos alunos?

[Prof TB]

Claro, acho que sim. Não só competências sociais, de se aturarem uns aos outros, mas também competências em aprenderem a fazer, como é que se trabalha em grupo e como é que se faz um trabalho deste tipo e como é que depois se reúne tudo para criar uma coisa que tenha pés e cabeça, que trabalhe e que funcione, que não seja só um aglomerado de juntar coisas que cada um fez e depois aquilo no fim não tem...

[Entrevistadora]

Que a soma das partes não é igual ao seu todo, como nós lhes dizíamos.

[Prof TB]

Exatamente, portanto é isso sim também. Acho que sim, perceberam mais ou menos, não é? Pronto, ficaram com uma ideia de como é que se faz um trabalho deste tipo.

[Entrevistadora]

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

E na sua opinião, de acordo com o que observou, quais as competências que mais destacaram ou que desenvolveram durante a utilização desta metodologia de trabalho?

[Prof TB]

Primeiro aquilo... o conseguem trabalhar em grupo, em equipa. Portanto, desenvolverem essas capacidades, essas competências que lhes permitem trabalhar em grupo sem se matarem uns aos outros, basicamente. (risos) Acho que a principal competência, em termos mais teóricos, que eles obtiveram foi de saber selecionar informação porque é uma coisa que eles não sabem fazer. Eles procuram um tema e depois tudo o que aparece eles acham que está bem e que é relevante e que serve para aquilo que eles estão a fazer. E não é assim, não é? Todos nós sabemos que na utilização da internet é tudo muito fácil, mas depois há que saber selecionar aquilo que interessa para aquilo que eles estão a fazer. E acho que aí, alguns, se calhar não todos, não digo que todos tenham conseguido perceber isso, mas acho que alguns deles perceberam muito bem que nem tudo o que está na internet está certo, é preciso selecionar, é preciso saber procurar.

[Entrevistadora]

Não se agarrarem totalmente ao que está lá escrito.

[Prof TB]

Exatamente... ao que lá está. Aprenderem a não transcrever coisas assim sem mais nem menos, copiar...

[Entrevistadora]

...palavras que não sabem o significado.

[Prof TB]

Exatamente. E por aí fora. Acho que ainda precisariam de fazer mais dez trabalhos destes para as coisas ficarem mais organizadas na cabeça. Mas acho que, de qualquer forma, já foi um lamiré de como é que estas coisas

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

devem ser feitas. No fundo, nestes três anos, eles nunca fizeram nenhum trabalho. Fizeram, obviamente, trabalhos de pesquisa e apresentações e tudo mais.

[Entrevistadora]

Mas tão exigente como este...

[Prof TB]

Mas assim, tão exigente e com tanta coisa e tão pessoal. É uma coisa que muitos deles... nunca tinham feito, não é?

[Entrevistadora]

Como acha que esta metodologia beneficiou os alunos em termos de preparação para o futuro? Quer pessoal ou profissional?

[Prof TB]

Pessoal, é sempre importante saber... Precisamos dos outros, não é? No nível pessoal... E que, às vezes, é preciso ceder, é preciso encontrar ali algumas afinidades para se conseguir alguma coisa, em termos de trabalho. Em termos mais... Acho que alguns alunos retiraram deste trabalho uma experiência que pode ser útil para os seus... Quer a nível do trabalho mesmo, vão trabalhar por qualquer sítio, quer a nível do seguimento de estudos. 'Tou-me a lembrar da única aluna que quer perseguir estudos, que é a L., que acho que vai ser útil, que ela agora, quando tiver um trabalho deste tipo de fazer, já aprendeu uma certa...

[Entrevistadora]

Tem uma base.

[Prof TB]

Uma base que já lhe pode ser útil para isso.

[Entrevistadora]

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

Sim. Até mesmo trabalhar em equipa acaba por ser, a nível profissional, um desafio daqui para a frente.

[Prof TB]

Exatamente. E ainda mais, não sei que profissões é que eles vão ter, mas se trabalharem nesta área, na área do curso deles, terão sempre que trabalhar com outras pessoas em equipa. Portanto, é sempre útil estas competências que acho que eles, de alguma forma, exploraram agora.

[Entrevistadora]

Em relação à importância desta metodologia no processo de ensino-aprendizagem (...) como avalia a importância desta metodologia no contexto de ensino profissional? Esta metodologia de projeto.

[Prof TB]

Sim. Eu acho que o ensino profissional, tendo uma forte componente prática, a metodologia de projeto acho que é o método, é a forma ideal de se fazer qualquer tipo de trabalho, seja ele prático ou até teórico, nalguns casos, até os trabalhos teóricos que nós fazemos utilizando a metodologia de projeto. Nos trabalhos práticos é fundamental, principalmente a parte da experimentação e de fazer tentativas que não resultam e voltar atrás.

[Entrevistadora]

Aprender com o erro.

[Prof TB]

Reformular, exatamente! Acho que é extremamente importante.

[Entrevistadora]

E aceitar que o erro faz parte.

[Prof TB]

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

Exatamente, que é uma coisa que eles também têm muita dificuldade porque os miúdos, e não são só estes, já tive turmas de 3º ciclo e sente-se exatamente o mesmo. Aquela primeira ideia que eles têm, mesmo que não esteja nada de jeito, é aquilo que eles querem fazer e está bom. Já chegaram ali e está perfeito. E não gostam de voltar atrás e de conhecer que não está certo.

(Toca o telemóvel da professora que faz uma pausa para atender)

[Entrevistadora]

Continuando, então. De que forma considera que esta metodologia pode contribuir para o desenvolvimento das competências artísticas e do pensamento criativo?

[Prof TB]

É aquilo que eu estava a dizer um bocadinho, se calhar... é o procurar soluções diferentes e procurar ter um problema, procurar as soluções, saber voltar atrás, saber reinterpretar, saber voltar a fazer. Acho que o processo criativo, artístico, ou não, passa sempre por essas etapas, ou deve passar sempre por essas etapas. Eu acho que eles passaram muito na parte criativa quando tinham que escolher, ver se resultava assim, se resultava assado, se aquelas cores eram boas ou se deviam ser outras. Acabam por utilizar essa metodologia e acho que é importante e útil para o processo criativo e para o trabalho artístico, obviamente.

[Entrevistadora]

E por fim, pretende continuar a aplicar esta metodologia no futuro?

[Prof TB]

Sim, claro. Acho que a tenho aplicado ao longo do tempo de trabalho que já é muito, já são mais de 30 anos. A minha formação também, que é em design gráfico, eu aprendi a trabalhar assim. Nós aprendemos esta metodologia com uma metodologia certa para trabalhar. E obviamente depois aplicamos

## Anexo O

### Exemplo Representativo de Entrevista Integral a Docente

quando estamos a trabalhar com os miúdos. Nalgumas coisas é mais fácil, outras não é tão evidente, mas acho que acabamos sempre por aplicar. E claro que sim, que é uma metodologia que eu espero continuar enquanto tiver “trambelho” para fazer alguma coisa. Acho que sim, que pretendo continuar a utilizar.

[Entrevistadora]

Ok, muito obrigada pelo seu testemunho.

[Prof TB]

De nada. Foi um gosto.

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

**Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas a Professores**

Categoria	Subcategoria	Definição	Indicador (excerto das entrevistas)
1. Percurso Escolar no Ensino Profissional da Turma em Estudo	1.1. Caracterização Geral da Turma	Caracterização do percurso da turma ao longo dos três anos.	NC: “Muitos deles, portanto era uma turma maior, uma turma composta com muito mais elementos, muitos ficaram pelo caminho porque descobriram que não era o seu percurso, mudaram efetivamente. Outros tantos, também chegando aos 18 anos envergaram pelo mundo o trabalho porque não era, não se reviam no curso em si. Portanto, aos poucos foram sendo alguns eliminados. Portanto, eles eram 15 e terminaram com 8.” TB: “(...) esta turma iniciou o 10º ano com muito mais alunos do que temos agora, portanto eram cerca de 31 ou 32 alunos dos dois cursos, curso de profissional de vitrinismo e de multimédia e depois, ao longo do 10º ano, e depois mais no 11º ano principalmente, houve alunos que foram excluídos por faltas

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>porque atingiram, entretanto, os 18 anos e abandonaram ou ultrapassaram os limites de faltas. E depois os alunos que se mantiveram no curso de vitrinismo foram 9 e no curso de multimédia foram 10. Saíram menos alunos de multimédia do que de vitrinismo. O curso de vitrinismo tinha mais alunos que estavam um bocadinho fora da área que eles gostavam, alguns... outros queriam trabalhar, tiveram ainda que se inscrever, mas depois acabaram por desistir ou por ser excluídos por faltas. Pronto, em termos de aproveitamento, sempre foi uma turma muito boazinha, tendo em conta que é um profissional. Tendo isso em conta, nunca houve muitos alunos com módulos em atraso, só no 10º ano, portanto, estes que obviamente não vinham, ficaram com os módulos por fazer, mas os outros não, foram alunos que foram sempre conseguindo fazer mais ou menos as coisas sempre todas, um ou outro que ficou com o outro módulo em atraso, mas sempre foi uma turma razoável em termos de aproveitamento.”</p>
--	--	--	---

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

	1.2. Pontos Fortes	Identificação dos pontos fortes.	<p>NC: “Os pontos fortes foi de que realmente são uns miúdos incríveis, sedentes de afetos. Isso revelou-se, de facto, connosco e entre eles. Tornou-se ali uma equipa coesa, para o bem, muito para o bem, ajudando-se, telefonando um ao outro quando estavam atrasados, ajudando nas tarefas. Tinha um grupo em que se algum faltava, nesse grupo WhatsApp enviavam aquilo que era o resumo da aula para os outros, aquele que faltou poder acompanhar. Portanto, também connosco e com os professores, foram realmente miúdos muito afetuosos, muito recetivos àquilo que é o apoio dos adultos, também dos outros elementos da comunidade educativa, os funcionários ou os parceiros com que nós trabalhávamos.”</p> <p>TB: “É assim, a nível das relações humanas, eu acho que é o principal ponto forte deles. Eram miúdos muito simpáticos e muito queridos. (...) muito comunicativos, bons miúdos,</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>educados, nunca houve problemas graves de disciplina na turma desde o 10º ano, ainda houve alguns, mas depois no 11º, quando aqueles alunos mais problemáticos acabaram por sair, nunca houve problemas de disciplina na turma, nunca houve participações disciplinares de nenhum professor nem de nenhum funcionário, uma outra coisa assim, mas de resto sempre, nesse aspeto, muito bons miúdos.”</p>
	1.3. Pontos Fracos	Identificação dos pontos fracos.	<p>NC: “Pronto, os pontos fracos é mesmo o acompanhamento também das famílias e aquilo que já vem de trás como um desligar da escola, da parte académica, o apoio que as famílias eventualmente dão a outros alunos de outras turmas, ajudando os seus educandos a escolher o seu percurso e apoiando em tudo. Portanto, o grupo com que nós trabalhámos nesta turma não era assim. A valorização da escola está muito em baixo. O facto de que por algum motivo o aluno precisa de faltar, por algum motivo, não é por um motivo, muitas vezes não é por um</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>motivo assim tão sério. Isto foi um fator que nós considerámos negativo porque não ajudou. São umas idades em que alguns pais, algumas famílias descuram logo. Portanto, o facto de eles terem 18 anos e agora já não querem saber, já não tomam também. Já não tomam as rédeas da coisa, já não apoiam tanto.”</p> <p>TB: “Os pontos fracos deles eram o facto de haver ali alunos com muitas dificuldades, diagnosticadas e já acompanhados, portanto, com RTP e com adequações a nível da avaliação, adequações a nível dos instrumentos de avaliação e com as adaptações eles acabavam por conseguir fazer, mas, pronto, alunos com muitas dificuldades. Os outros que não tinham dificuldades diagnosticadas, são alunos mais ou menos interessados, uns mais, outros menos, algumas coisas que não lhes despertam interesse eles desistem, são pouco persistentes, são miúdos que não gostam muito de nada que implique muito</p>
--	--	--	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			estudo e muito trabalho, trabalho de estudo e de preparação eles não gostam de fazer, depois, na parte prática eles são sempre muito melhores porque aí eles depois têm motivação para fazer e gostam e ver depois aquilo que fazem também anima-os, pronto, nessas disciplinas muito mais fortes do que depois nas disciplinas mais teóricas, são mais fracos.”
	1.4. Valor do Ensino Profissional	Reflexão sobre o ensino profissional e as características da turma.	TB: “São alunos que dificilmente, num curso que não tivesse estas características, conseguiriam obter os resultados que obtiveram porque se nós formos a ver depois os resultados finais da turma, são resultados muito razoáveis que eles dificilmente, num outro tipo de percurso, fossem mais vocacionados para o estudo, mais teórico, dificilmente eles conseguiriam... ir integrados, se calhar depois em turmas também grandes, com miúdos com outras características, bons alunos, com outras aspirações a nível de seguimento de estudos e tudo mais, eles iam se perder, provavelmente, numa turma desse tipo. Neste

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>grupo, como todos têm mais ou menos as mesmas características, é muito mais fácil acompanhá-los e eles mais facilmente também conseguiram fazer. (...) eles às vezes acham que isto o profissional fazem com uma perna às costas, como se costuma dizer, mas não é verdade porque eles têm muitas disciplinas. (...) E têm uma carga horária pesada, têm muitas disciplinas e têm que fazer as coisas à mesma, não é? Só que são a tal componente prática que os ajuda muito em relação a...”</p>
<p>2. Contributos da Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (coletiva)</p>	<p>2.1. Justificação da Metodologia</p>	<p>Fundamentação da realização da PAP coletiva.</p>	<p>NC: “Era um grupo pequeno, com oito alunos e eles decidiram, de facto, por aquela coesão que falei há pouco, por aquela interação entre eles, decidiram fazê-lo. Não é comum as PAPs, a maior parte das PAPs são projetos individuais ou a pares. Não é comum oito alunos. No entanto, o tema que escolheram também era bastante rico e nós professores percebemos que era viável que assim fosse, distribuindo-se tarefas, distribuindo-se ações e trabalhou-se a metodologia de projeto, onde toda a</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>gente trabalhou, cada um com as suas capacidades e com as suas motivações e com os seus ritmos. (...) Também foi fácil porque os módulos e as UFCDs de cada disciplina tecnológica estavam muito, muito ligados para aquilo que é o projeto, o desenvolvimento do projeto e nós professores, sem problema, fomos dando aqui os conteúdos correspondentes, fomos transmitindo essas experiências também, logo direcionadas para aquilo que era efetivamente o projeto PAP.”</p> <p>TB: “Pronto, surgiu por sugestão minha primeiro porque devido às características de alguns alunos, eu tenho consciência que, conhecendo-os muito bem como conheço, dos grupos que eles iriam criar, se lhes fosse permitido criar grupos que não fossem um grupo inteiro, todos juntos. (...) Exatamente! Sabendo bem como é que eles funcionam. E achei que havia ali alunos que, sozinhos, num grupo em que englobasse aqueles alunos com mais dificuldades, eles dificilmente conseguiriam fazer um</p>
--	--	--	---

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>trabalho deste tipo, sozinhos. E, por isso... Não foi isso que eu lhes transmiti quando dei a sugestão, tanto que o que eu sugeri foi que, visto que eles eram poucos, visto que a PAP é um trabalho que pede muito trabalho, de investigação, de escrita, de preparação, de apresentação e tudo mais, sugeri que eles pudessem juntar-se e, assim, tentar que os alunos com mais dificuldades fossem ajudados pelos outros com mais facilidade e que conseguissem todos juntos ir buscar os pontos fortes de cada um para tentar fazer um trabalho que resultasse e que fosse positivo para eles. Mas, basicamente, foi assim que surgiu a ideia, portanto, fui eu que sugeri. (...) havia o risco quase certo de eles se irem juntar de acordo com as afinidades que têm, naturalmente, porque é assim que funciona. Mas, depois, achei que aqueles alunos com mais dificuldades não conseguiriam fazer um trabalho que tivesse alguma qualidade e que ia ser muito complicado por eles.”</p>
--	--	--	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

	2.2. Pontos fortes e pontos fracos da metodologia	Identificação de pontos fortes e fracos da metodologia escolhida.	<p>NC: “Os pontos fortes é o trabalho de grupo que é sempre uma mais-valia. Cada um dá o seu contributo, conforme também as suas aptidões e é sempre uma mais-valia porque eles estavam recetivos para isso, não houve entraves. O ponto fraco aqui foi realmente o facto de que alguns alunos, aliás, duas alunas, tiveram que sair em um momento para um estágio no exterior, portanto o Erasmus (...) Elas não estiveram exatamente afastadas, elas estavam conectadas, mas não na parte física, pois não estavam cá, não na parte física, elas continuavam conectadas via mail, via WhatsApp, (...) havia aqui alguns desencontros de timings, mas mesmo assim não considero que tenham sido um ponto muito penalizador. Ao contrário, acho que os outros puxavam e isso também os tornou mais fortes, mais adultos e mais aptos para aquilo que é a vida real.”</p> <p>TB: “Os pontos fortes acho que foi a participação que cada um deles acabou por dar ao trabalho dentro daquilo que eles</p>
--	---	---	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>dominam melhor. Deu origem a um trabalho que acho que correu muito bem para todos os efeitos. Para alunos com estas características, acho que correu muito bem. Os pontos fracos são sempre a dificuldade que eles têm de trabalhar em grupo, ainda mais em grupos grandes e ainda mais num período em que eles já não estão na escola. Quando estão na escola, estão todos juntos, no mesmo sítio, têm que estar, não têm outra hipótese. Quando começam a tecer combinações fora de escola, extra, tudo o resto que eles acham que têm de fazer, dificulta. E depois também o facto de eles às vezes não terem bem... Os alunos com menos dificuldades às vezes não têm bem noção de... como integrar, das dificuldades dos outros ou das falhas que os outros têm genuinamente, que não é falta de vontade, é mesmo uma grande dificuldade. Eles às vezes querem fazer, mas não sabem fazer mesmo. E os outros às vezes, como não trabalham habitualmente com eles neste tipo de trabalhos, não têm bem essa noção. Mas de qualquer forma, acho que apesar</p>
--	--	--	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			de tudo, e tirando essas complicações que eu já sabia que iam existir, das combinações de horas, de locais, 'faz isto, tu faz aquilo, tu não fizeste a tua parte'. Tirando isso, acho que eles até conseguiram depois... assentar ideias.”
	2.3. Papel do Professor(a)	Descrição do papel do professor no decorrer do processo.	NC: “Penso nele no todo, nos três anos.” TB: “Eu acho que o meu papel aqui, primeiro, começou por dar essa sugestão, portanto... que eu achei que era o que iria funcionar para eles. Também os ajudei, acho que a escolher o tema que iam trabalhar. Quando começámos a falar sobre isto eles não tinham muita ideia do que é que queriam fazer. Apesar que foi com sugestões minhas que eles depois começaram a pensar no que é que poderiam fazer neste... E escolheram este tema. Acho que foi útil também eu ter-lhes dado sugestões. E depois, o meu papel foi o de acompanhar aquilo que eles foram fazendo, tentando dirigir. E no fim, quando eles já não estavam realmente a ter aulas, nas confusões, foi tentar mediar e tentar que eles não se dispersassem em coisas que não interessavam

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			nada e se focassem naquilo que estavam a fazer. Depois, no final, dei uma vista de olhos no trabalho, ajudei-os a organizar. Uma vista de olhos, não! Vi o trabalho com cuidado, ajudei-os a organizar, a completar com coisas que eles não tinham. Dei sugestões do que é que eles poderiam pôr também, ajudei-os a pesquisar. Acho que orientei nesse aspeto depois a parte do trabalho final. E basicamente é isso.”
	2.4. Desafios da turma e estratégias de superação.	Identificação dos principais desafios encontrados pela turma e estratégias para ultrapassá-los.	NC: “Tentar encontrar-se e ter tempo para estar mesmo, efetivamente, juntos. Foi também alguma parte económica (...) estes cursos plásticos, estes cursos que têm uma carga plástica exigem investimento. Portanto, os materiais são caros e exigem investimento. De facto, nós conseguimos alguns da escola. Quando eu estou a falar de nós, os professores fizeram um fincapé, outros nós também facultámos. E, pronto, tendo em consideração que eles têm muitas carências económicas, foi aqui, assim, um desafio. Foi os timings entre eles se ajustarem

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>e depois fluiu, eles estavam recetivos a tudo e eles descobriram muita coisa.”</p> <p>TB: “O primeiro desafio que eles têm, estes miúdos, é... Eles têm muita dificuldade em começar a organizar um trabalho deste tipo porque não sabem onde pesquisar, não sabem estruturar um trabalho. Portanto, essa parte do arranque é difícil para eles. Depois, em termos logísticos, aquilo que eu já falei, os encontrarem-se, não se encontrarem, dividir o trabalho, “tu fazes isto”. Eles dividiram o trabalho, de facto, mas depois acabaram por começar a misturar o que é que um fazia com o outro e a achar que “eu só faço isto porque era o que era para eu fazer e afinal não dá porque tenho que ir buscar informação dos outros”. Acho que as principais dificuldades foram essas que eles tiveram. E depois todo este tipo de alunos, são pouco dados a trabalho de pesquisa e de escrita e tudo mais, com trabalhos com uma componente teórica forte, que eu tentei também que</p>
--	--	--	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>não fosse só teórico porque senão acho que para eles ia ser muito mais difícil de fazer, têm dificuldade em fazer um trabalho organizado, estruturado, bem escrito. (...) nestes grupos assim maiores, há sempre alguém que se destaca em termos de liderança ou de papel de organizar as coisas. E sim, as alunas que fizeram esse trabalho, na parte mais prática, principalmente a J. e agora na outra parte, as duas, a J. e a C., que tomaram essa iniciativa.”</p>
	2.5. Desenvolvimento de competências.	Contributo da metodologia para o desenvolvimento de competências do aluno.	NC: “Eu até me atrevo a dizer que, por esta altura, começaram a faltar menos, ter menos problemas de acessibilidade (...) começaram a ter um maior compromisso que foram, pronto... levaram em consideração e que nos ajudou a ter responsabilidades. (...) Era a nossa intenção que assim fosse e acho que, portanto, estou a falar dos professores orientadores, era a nossa intenção que assim fosse e acho que conseguimos.”

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>TB: “Não só competências sociais, de se aturarem uns aos outros, mas também competências em aprenderem a fazer, como é que se trabalha em grupo e como é que se faz um trabalho deste tipo e como é que depois se reúne tudo para criar uma coisa que tenha pés e cabeça, que trabalhe e que funcione, que não seja só um aglomerado de juntar coisas que cada um fez e depois aquilo no fim não tem...”</p>
	<p>2.6. Competências mais destacadas/mais desenvolvidas.</p>	<p>Identificação das competências mais destacadas/mais desenvolvidas.</p>	<p>NC: “Competências da responsabilidade, das competências da parceria, da camaradagem, da partilha. Eu acho que elas chegaram como nós tínhamos planeado.”</p> <p>TB: “o conseguirem trabalhar em grupo, em equipa. Portanto, desenvolverem essas capacidades, essas competências que lhes permitem trabalhar em grupo sem se matarem uns aos outros, basicamente. (risos) Acho que a principal competência, em termos mais teóricos, que eles obtiveram foi de saber</p>

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>selecionar informação porque é uma coisa que eles não sabem fazer. Eles procuram um tema e depois tudo o que aparece eles acham que está bem e que é relevante e que serve para aquilo que eles estão a fazer. E não é assim, não é? Todos nós sabemos que na utilização da internet é tudo muito fácil, mas depois há que saber selecionar aquilo que interessa para aquilo que eles estão a fazer. E acho que aí, alguns, se calhar não todos, não digo que todos tenham conseguido perceber isso, mas acho que alguns deles perceberam muito bem que nem tudo o que está na internet está certo, é preciso selecionar, é preciso saber procurar.”</p>
	2.7. Preparação para o Futuro	Contributo para a preparação pessoal e profissional do aluno para o futuro	<p>NC: “(...) nós estamos em sociedade e temos de trabalhar em grupo e certamente havemos de trabalhar, eles vão trabalhar numa empresa, qualquer que ela seja, até pode ser pessoal, uma empresa individual, mas vão trabalhar com outras pessoas, vão ter de respeitar os tempos dos outros também, eles têm de</p>

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>se organizar e ser responsáveis e têm de ter pensamento positivo. Foi o que eles adquiriram depois também foi isso, é pensar, acreditar no que vai acontecer e o que acontece mesmo. (...) É investir, investir e superar as dificuldades e continuar a investir. (...) resiliência, exatamente. Isso aconteceu e acho que eles estão capacitados para o futuro.”</p> <p>TB: “Precisamos dos outros, não é? No nível pessoal... E que, às vezes, é preciso ceder, é preciso encontrar ali algumas afinidades para se conseguir alguma coisa, em termos de trabalho. (...) Acho que alguns alunos retiraram deste trabalho uma experiência que pode ser útil para os seus... Quer a nível do trabalho mesmo, vão trabalhar para qualquer sítio, quer a nível do seguimento de estudos.”</p>
3. Importância da Metodologia Utilizada no	3.1. Avaliação da Metodologia	Avaliação da importância da	<p>NC: “Nós trabalhamos por projeto, mas no ensino profissional... Aliás, nós tentamos já em todo o ensino trabalhar por projeto. Bom, é difícil porque são várias disciplinas, depois há um</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

Processo Ensino-Aprendizagem		metodologia utilizada no ensino profissional	<p>estigma de um exame rígido e que exige que se cumpra o programa muito rígido, portanto, tentamos já trabalhar em algumas disciplinas, quando possível, nesta interação, nesta metodologia do projeto, porque ajuda também o pensamento, organizar o pensamento dos jovens, organizar depois a capacidade de executar algo. No ensino profissional, mais ainda, aliás, o curso é específico, é diferente. (...) tem de ser assim, utilizar esses momentos de flexibilidade, do facto de ser prático para algo concreto, cada vez mais um projeto sério, de princípio, meio e fim, onde o aluno, onde a comunidade veja, de facto, os resultados. (...) O aluno aprende fazendo, a comunidade vê o trabalho. Nós trabalhamos muito, muito em projeto (...) Portanto, todos os cursos profissionais estão totalmente direcionados para o trabalho em projeto.”</p> <p>TB: “Eu acho que o ensino profissional, tendo uma forte componente prática, a metodologia de projeto acho que é o</p>
------------------------------	--	--	---

Anexo P

Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>método, é a forma ideal de se fazer qualquer tipo de trabalho, seja ele prático ou até teórico, nalguns casos, até os trabalhos teóricos que nós fazemos utilizando a metodologia de projeto. Nos trabalhos práticos é fundamental, principalmente a parte da experimentação e de fazer tentativas que não resultam e voltar atrás (...) que é uma coisa que eles também têm muita dificuldade porque os miúdos, e não são só estes, já tive turmas de 3º ciclo e sente-se exatamente o mesmo. Aquela primeira ideia que eles têm, mesmo que não esteja nada de jeito, é aquilo que eles querem fazer e está bom. Já chegaram ali e está perfeito. E não gostam de voltar atrás e de conhecer que não está certo.”</p>
	3.2. Desenvolvimento Artístico e Criativo	Contributo da metodologia para o desenvolvimento das competências	<p>NC: “É naquilo que é tentativa-erro, quando aquela fase da pesquisa e depois experimentar e fazer ou tentar executar às vezes é uma pequena maquete, um protótipozito, algo que depois possa ser avaliado e se não correu bem ‘bora fazer outra vez, vamos lá, damos a volta... Porque o projeto obedece</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

		artísticas/pensamento criativo.	<p>mesmo a isso, não é? Aquela parte última que às vezes nós pensamos que não é importante, é muito importante, é a avaliação. Porque é que correu menos bem? Porque às vezes, partimos do problema, passamos pelas fases, idealizamos uma coisa e depois chega o fim o que não serviu para resolver, para justificar e resolver o meu problema. Então algo correu mal. Vamos fazer diferente. (...) E o pensamento criativo para dar a volta a esta parte. Quando a coisa não está a correr bem, lá está o pensamento criativo. Porque é que não correu bem? Onde é que falhámos? Em que fase de trabalho é que falhámos? O que é que não chegou em tempo útil para conseguirmos? (...) E a parte estética é muito importante na vida de todos, não é?”</p> <p>TB: “é o procurar soluções diferentes e procurar ter um problema, procurar as soluções, saber voltar atrás, saber reinterpretar, saber voltar a fazer. Acho que o processo criativo, artístico, ou não, passa sempre por essas etapas, ou deve</p>
--	--	---------------------------------	--

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>passar sempre por essas etapas. Eu acho que eles passaram muito na parte criativa quando tinham que escolher, ver se resultava assim, se resultava assado, se aquelas cores eram boas ou se deviam ser outras. Acabam por utilizar essa metodologia e acho que é importante e útil para o processo criativo e para o trabalho artístico, obviamente.”</p>
	3.3. Aplicação Futura	Intenção de voltar a aplicar esta metodologia no futuro.	<p>NC: “Sim, sim. Ainda por cima, a minha formação de base, sou designer. O designer só trabalha por projeto, portanto, a partir de um problema para chegar à resolução desse mesmo problema, as várias fases. Portanto, sim, sempre o fiz. Sou desta área e é por aqui. E não me tenho dado mal porque sinto que, pronto, sinto que trago realmente a utilidade das competências, o pensamento crítico, do crescimento também, da sua organização pessoal de cada um. Às vezes não corre tão bem quando os alunos não estão interessados, quando faltam as aulas, quando desistem dos cursos. Isso deixa-nos tristes, mas</p>

## Anexo P

### Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas às Docentes

			<p>quando chegamos assim a bom-porto como chegámos com esta turma, mais uma vez eu digo que estou no bom caminho, que é por aqui. Sinto que é por aqui e continuaremos por esta vereda, pronto.”</p> <p>TB: “Acho que a tenho aplicado ao longo do tempo de trabalho que já é muito, já são mais de 30 anos. A minha formação também, que é em design gráfico, eu aprendi a trabalhar assim. Nós aprendemos esta metodologia com uma metodologia certa para trabalhar. E obviamente depois aplicamos quando estamos a trabalhar com os miúdos. Nalgumas coisas é mais fácil, outras não é tão evidente, mas acho que acabamos sempre por aplicar. E claro que sim, que é uma metodologia que eu espero continuar enquanto tiver “trambelho” para fazer alguma coisa. Acho que sim, que pretendo continuar a utilizar.”</p>
--	--	--	--